Anul VII, Nr. 1—2 Ianuarie-Februarie, 1939

ŞCOALA BASARABEANĂ

REVISTA CORPULUI DIDACTIC PRIMAR DIN MUNICIPIUL CHIŞINĂU
ŞI JUDEŢUL LĂPUŞNA

BIBLIOTECA CENTRALĂ CHIŞINĂU

Activitatea extraşcolară a învăţătorilor

de **Teodor Iacobescu**
Preşedintele Asociaţiei Generale
a învăţătorilor din România

Un prieten îmi trimite „Buletinul Săptămânii" Nr. 42 din 18 Decembrie 1938, în care citesc cu surprindere şi mâhnire următoarele rânduri, în articolul „Misiunea d-lui Ion Mihalache":

„Oricâtă importanţă ar fi avut pentru desvoltarea învăţământului românesc opera de reformator a lui Spiru Haret, *el rămâne acela care poartă vina istorică de a fi fost promotorul deplasării învăţătorului din şcoală în viaţa politică a ţării şi în afaceri.*

Prin „activitatea extraşcolară", neglijarea şcolii de către învăţători a căpătat, din nenorocirea, o justificare superioară cu rezultate penibile pentru propăşirea culturii noastre naţionale după cum prezentul e în măsură a constata.

S'a crezut cu adevărat în acel moment că faţă de misiunea de a instrui pe copii, dirijarea adultului primează. „Răspunzând chemării, Corpul învăţătoresc *de atunci* s'a transformat dintr'o dată în conducător de massă, *în agent politic, iar cei mai fanatici chiar în agitatori*".

(Sublinierile sunt ale noastre).

Şi urmează pe acelaşi ton o serie de calomnii, la adresa învăţătorimii, aducând şi aceluia, care s'a ridicat datorită meritelor sale excepţionale, laude ipocrite, care întunecă frumoasa activitate, depusă în slujba fraţilor săi ţărani.

МССР Государственная республиканская библиотека имени К. Крупской

БИБЛИОТЕКА МУЗЕЙ ГОСУДАРСТВА

Acuzaţia ce se aruncă de către autorul anonim, cu atâta uşurinţă, împotriva lui Spiru Haret, o socotim o impietate şi nu putem îngădui nicio clipă, asemenea ofensă.

„Vină istorică", lupta începută de Spiru Haret pentru desrobirea economică a ţărănimii, sângeros şi neruşinat exploatată de toţi derbedeii, aduşi de vânturi, ajunşi stăpâni pe moşiile proprietarilor absenteişti?

„Vină istorică", pornirea unui suflet generos, care a înţeles durerea mulţimii flămânde şi însetate de o vieaţă omenească, pe care li-o refuză conducătorii vitregi?

Ridicarea satelor întunecate la lumină, dreptate, adevăr, civilizaţie, aceasta se chiamă „vină istorică"?

Am ruga pe conducătorul revistei „Buletinul Sătămânii" că citească broşura tipărită de Spiru Haret, intitulată „Chestia ţărănească", din care se desprinde marele suflet al celui mai ales fiu al naţiei.

Spiru Haret nu era comunicativ şi nici un puteai uşor să te apropii de gândurile lui. Era însă un observator atent al mulţimilor şi suferea adânc alături de cei săraci şi umili.

Memoria lui nu poate fi întinată de observaţiuni svârlite din fuga condeiului, de toţi nechemaţii, care îndrăsnesc să se erijeze astăzi în conducători ai opiniei publice din ţara aceasta.

Spiru Haret a făcut apel la învăţători şi preoţi, spre a schimba vieaţa tristă şi întunecată a satelor noastre. Aceştia l-au înţeles, răspunzând cu entuziasm, cu avânt, cu dezinteresare la comanda lui.

Aşa au făcut învăţătorii în toate împrejurările, dela Haret şi până astăzi.

Învăţătorimea nu s'a transformat niciodată în instrument de luptă egoistă, de partid.

Înregimentaţi în partide politice, învăţătorii au păstrat demnitatea cu care îi deprinsese Haret şi amintirea lui scumpă.

Respingem cu dispreţ afirmaţiunea că „învăţătorii au fost agenţi politici, oameni de afaceri sau fanatici agitatori".

S'a dovedit în toate împrejurările că învăţătorii, chiar în partidele politice, au luptat spre a însănătoşi moravurile, aducând în adunări acel bun simţ şi cinste ţărănească, cu care veneau din mijlocul plugarilor.

Miile de bănci populare şi cooperative, întemeiate, şi susţinute de învăţători, obştiile de arendare şi cumpărare de moşii, cursurile de adulţi, biblioteci (zece mii), cămine culturale, cantine, muzee, ateliere, farmacii comunale, mii de localuri şcolare nu sunt acestea înfăptuiri ale modeştilor şi mereu huliţilor învăţători?

Premilităria, cercetăşia, străjeria, realizări pornire din gândul Suveranului nostru iubit, n'au fost aplicate pe teren cu un avânt neaşteptat de către învăţători?

Avem mândria şi mângâierea că activitatea învăţătorimii a fost apreciată şi încurajată de Regele nostru, de Regele Ţării şi nu ne mai pot atinge undele pline de venin ale unor duşmani ai şcoalei şi ai ţărănimii.

In slujba neamului şi Patriei, iubind fanatic pământul sfânt, pentru veşnicie statornicit în hotarele lui fireşti, cu veneraţie şi hărnicie urmând porunca Regelui, ctitor de ţară nouă, învăţătorii îşi vor face şi mai departe datoria.

Suferind adeseori chiar foamea şi lipsa unor bunuri, de care are parte orice om civilizat, învăţătorii nu vor şovăi spre a determina în orice împrejurare, biruinţa, spre care îi mână un singur ideal: ridicarea spre lumină a Patriei!

Evoluția învățământului geografic

Geografia este o știință veche. Sub formă de *Cosmografie* o găsim la cele mai strălucite civilizații ale antichității și în special la Egipteni și Asiro-Babiloneni, unde cerul veșnic senin a favorizat desvoltarea astronomiei.

Geografia regională sau *Chorografia* începe cu Herodot — deși el e preocupat mai mult de elementul istoric-uman. Pe atunci scriitorii se mărgineau la simple descrieri ale locurilor văzute și cercetate de călători sau negustori; geografia era *descriptivă* și plină de numiri proprii. Unii studiau natura, reprezentând curentul științific; alții dădeau preponderență elementului uman. Astfel o întreagă pleiadă de învățați din familia Ptolemeilor, reușesc a da o hartă a lumei cunoscută pe atunci, în proecție conică, dela care ne-au rămas numirile de latitudine și longitudine — numiri fără sens pe un glob sferic. — Eratostene măsoară circonferința globului, pe care o găsește mai mare decât este în realitate și determină cele cinci zone climaterice. Strabo — cel mai mare geograf al antichității — rezumă în opera sa tot ce se cunoștea pe vremea lui, dar declară chiar dela început că geograful nu trebue să studieze lumea întreagă, ci numai pământul locuit — oecumenis — acolo unde se petrec evenimentele istorice. Viața popoarelor primitive și a sălbatecilor, nu-l interesează.

Romanii ne-au lăsat *tabula peutingeriana* din sec. V și terminată în sec. III a. H. în care se arată distanțele dintre castre, pentru călăuzirea armatei de uscat.

In evul mediu prin arderea bibliotecei din Alexandria, cea mai mare parte din operele antichității se pierd. Toate științele sunt în decadență. Singura care se menține e geografia, mulțumită comerțului și războaielor cruciate, dar ajunge

un adevărat mozaic în care se amestecă preocupări religioase şi unde intervine chiar supranaturalul. Lumea însă se mişcă foarte intens. N'avem decât a ne gândi la Normanzii din nordul Europei, cari pe corăbiile lor lungueţe descopereau America cu 500 ani înaintea lui Columb, sau la celebra împărăţie arabă care sub influenţa civilizaţiei egiptene şi persane, se întinde numai într'un secol dela coloanele lui Hercule până în extremul Orient! Călătoriile lor îndrăsneţe — dovadă povestirile din 1001 de nopţi — au întins orizontul cunoştinţelor geografice până dincolo de ecuator, traversând chiar pustiul Saharei pe cămile şi împrumutând negrilor sudanezi, religia mahomedană. Damascul, Cairo, Bagdad, Tunis şi Cordova, erau cele mai renumite focare de cultură în evul mediu. *Omar-al-Harun*, mare geograf din regiunea Caspicei, traduce şi întăreşte ideile lui Strabo şi ale lui Ptolemeu. Harta lui *Edrisi* (din sec. IX) ne arată întinderea imperiului arab, dela Aral la Zambez şi din Maroc la Indii! In Bagdad s'a calculat înclinarea axei globului, dar din nefericire Cordova sau Athena arabă e dărâmată şi arde toată biblioteca compusă din 280.000 volume: a doua pierdere ireparabilă pentru ştiinţă. In Europa, Carol cel mare pune să se ridice harta imperiului său pe 12 table de argint. Hărţile mai întâi pătrate, apoi circulare, n'au coordinate.

In sec. 14-a avem harta lui *Pietro Visconti* din Genua, care reprezintă estul Mediteranei

In sec. 15-a apar *portolanele veneţiene* construite cu ajutorul busolei, dar necunoscându-se declinaţia magnetică, vedem Londra aşezată pe acelaş paralel cu gurile Dunării.

Incepând cu renaşterea italiană, spiritul ştiinţific se întăreşte şi înlocueşte superstiţiile religioase. *Toscanelli* construeşte cea dintâi hartă a globului, de care s'a servit şi Columb în călătoria sa. Această hartă socotea globul mai mic, nebănuind existenţa Americei şi a marelui ocean. *Varenius* studiază acţiunea agenţilor externi asupra litosferei şi publică o geografie generală.

De acum geografia trece din epoca itinerariilor în acea a suprafeţelor (planimetrice) şi hărţile se imprimă la început în lemn şi apoi în aramă. Astfel apare harta globului cu cele

două emisfere, atribuită lui *Behaim* (1474); cele 32 hărţi ale lui *Ulmer* (1482) şi mapamondul lui *Diego Ribiero* (1529). Harta lui *Mercator* în proecţia cilindrică (1569) e întrebuinţată în special de navigatori. Statele civilizate încep să construiască hărţi regionale imprimate. Astfel avem Orbis terrarum al lui Ortelius (1570) compus din 53 de hărţi. Cu descoperirea lentilei şi perfecţionarea lunetei lui Galileu, se ajunge la precizarea măsurătorilor şi încep să apară atlase în Germania, Franţa şi Anglia după metoda şi măsurătorile lui *Lagrange*.

Cu sec. al 17-a se începe epoca reliefelor sau altimetria. Harta Franţei construită cu exactitate matematică, serveşte ca model celorlalte ţări. Curând se afirmă Londra, ca centru cartografic mondial şi apoi Germania, care introduce fotografia în reducerea şi imprimarea hărţilor. Mai pomenim harta generală a lui Cassini (sec. 18) ca să spunem şi două cuvinte despre ţara noastră. Cea mai veche hartă la noi datează de pe vremea stolnicului Cantacuzino, care întocmeşte harta Valahiei imprimată la Padua în 1770. Pentru Moldova avem harta lui D. Cantemir, descoperită de profesorul Gh. Vâlsan la Biblioteca naţională din Paris. Austriecii pe vremea lui Cassini ridică harta imperiului în care intră şi Transilvania sub numele de hartă iosefină, după numele împăratului. Rusia întreprinde şi ea lucrări cartografice cu generalul Bauer ridicând harta Rusiei, în care intră şi Basarabia şi Moldova. Austriecii întreprind şi dânşii ridicarea hărţii Valahiei cu Ottelovitz (1788–91). Pe urmă statul major român ridică harta vechiului regat şi se traduc în româneşte acele austriece şi ruseşti. Mai avem în sfârşit şi harta deltei, lucrată de Comisia Danubiană. Să ne oprim acum un moment la cei doi pionieri ai ştiinţei geografice: *Alex von Humboldt* şi *Karl Ritter*.

Cel dintâi — mare călător şi explorator — creiază geografia botanică, stabileşte zonele climaterice geografice cu ajutorul liniilor izotherme, studiază vulcanismul şi fixează metoda în geografie. După dânsul geografia este *descrierea explicativă* a pământului. Mai întâi *se descrie* fenomenul observat, se constată *întinderea* lui în spaţiu şi la urmă se încearcă a se

găsi *cauza* care l-a format. Opera sa e intitulată „Cosmos".

Karl Ritter în lucrarea sa „Die Erdkunde" dă mai mare importanţă elementului uman. Opera sa a influenţat pe învăţaţi, căci vedem pe ***Ernest Curtius*** cum aşează în fruntea operei sale „Istoria Grecilor" o lungă întroducere geografică. Incepuseră oamenii de ştiinţă să-şi dee seamă că există o mare legătură între om şi mediu.

Prin cunoaşterea complectă a suprafeţei globului, mulţumită marilor exploratori, geografia a devenit ***generală***, depăşind cu mult cadrul pe care îl limitează semnificaţia cuvântului. Ea studiază toate continentele şi de aceia îşi merită numele de generală, nu ca istoria care deşi îşi zice universală, nu se ocupă decât cu popoarele cari au trăit în jurul Mediteranei. Geografia priveşte pământul cu învelişurile lui ca pe un tot organic, ca pe o fiinţă vie care îşi are evoluţia ei proprie.

In consecinţă, globul nostru e privit de geografi din două puncte de vedere: întâi ca ***locuinţă a omului*** şi al doilea ca ***astru al universului.*** Cum vedem obiectul geografiei cuprinde totul: pământul, omul şi cerul. Nu există altă ştiinţă mai vastă; de aceea e natural că s'au născut în sânul ei ramuri de specializare. Meteorologia, Oceanografia, Morfologia terestră, Antropogeografia, Geografia botanică, zoologică, medicală, militară, istorică, toate sunt ştiinţe relativ nouă, cari capătă pe an ce merge tot mai mulţi adepţi şi cercetători.

Aşa fiind lucrurile, geografia a ajuns o ştiinţă de cultură generală care din zi în zi s'a impus tot mai mult. Ea este ***ştiinţa orientărei în spaţiu,*** constituind cea mai palpitantă problemă a vieţei, fără de care nu poţi înţelege şi interpreta nici un fenomen al naturei. In şcoală învaţă pe elevi să-şi dee perfect seamă de lumea fizică în mijlocul căreia trăesc şi de aceea s'a impus în întreg învăţământul şi în toate clasele. După Gen. Scarlat Panaitescu, Geografia dezvoltă ***orientarea individuală*** în învăţământul primar, ***orientarea socială*** în cel secundar şi ***orientarea ştiinţifică*** în cel universitar.

Astăzi în toate centrele culte ale universităţilor europene şi americane, există o mare admiraţie şi se dă o deo-

sebită predilecție studiului științei și a literaturei greco-romane. Un Platon e comparat cu Newton; un Hiparc — cel mai mare astronom al antichității — e comparat cu celebrul Copernic, autorul sistemului heliocentric; un Aristot prezintă asemănări cu un Kant, fiind ambii filozofi și geografi. [1]) Admirația aceasta pentru geniile antichității cari cei dintăi, fără aparatele noastre moderne, au formulat legi eterne, a mers atât de departe că în Statele Unite s'a propus a se ridica un templu științei. După multe discuții și meditații, s'a așezat pe altarul acestui templu un singur bust, al genialului Platon — cel dintăi care a afirmat că pământul este sferic și are o mișcare de rotație. La dreptul vorbind ca putere de manifestare spirituală a gândirii umane, antichitatea nu stă mai prejos de timpurile moderne. Numai în privința technicei materiale i-am întrecut și această mulțumită *întinderei orizontului geografic și exploatărei intense a tuturor bogățiilor planetei noastre.*

Ca o nouă analogie și astăzi există aceleași curente în spiritul de cercetare geografic, ca și în antichitate: *curentul morfologic* și *curentul antropogeografic.* In cel dintăi avem reprezentanți iluștri începând cu *Eduard Süess,* care în opera sa „Antlitz der Erde" dezvoltă teoria evoluționizmului, arătând cum prin contractarea miezului, scoarța pământului se ridică în chip de munți; *Alfred Wegener,* autorul teoriei deplasărei orizontale a continentelor, din cauza forței centrifuge; englezii *Pratt* și *Hayford* care complectează *teoria isostasiei,* adică a diferenței de densitate între păturile scoarței globului; *Stanislav Meunier,* cu celebra sa operă despre epocile glaciare și *Emanuel de Martonne,* prietenul și savantul cunoscător al țării noastre. Cel de-al doilea curent e reprezentat prin *Karl Ritter* și *Frederich Ratzel,* cari au îmbrățișat chestiunea umană în tot complexul ei. Acesta din urmă care e și creatorul antropogeografiei, privește umanitatea făcând abstracție de granițele dintre țări și tratând-o cu o desăvârșită obiectivitate. A căutat să formuleze legi privitoare la corelația dintre om

[1]) Kant, toată viața lui a fost profesor de geografie la universitatea din Königsberg.

şi mediu. Aceste legi se găsesc cu atât mai adevărate, cu cât omenirea e pe o scară mai joasă de civilizaţie.

La începutul secolului în care trăim, personalitatea lui *Vidae Lablache* covârşeşte pe acea a lui *Elisée Reclus*, a cărui operă constituia crezul tuturor geografilor până la 1900. Geografia universală înlocueşte Geografia generală a marelui său înaintaş conaţional. Tot în secolul nostru, alţi doi savanţi *Jean Brunhes* şi *Camile Vallaux*, au pus piedestal solid geografiei umane, ridicând-o la rangul de ştiinţă independentă şi de cultură superioară şi creind geografia istorică.

Din cele spuse se vede clar că geografia e soră bună cu Geologia în prima direcţie şi cu Istoria, în a doua direcţie. Drept consecinţă, un adevărat geograf trebue să le cunoască pe ambele. Criteriile acestor două ştiinţe se impun ca un fel de crez în geografie. Un exemplu. Geologia ne arată limpede că pământul Europei a crescut dela nord spre sud, începând cu străvechiul lanţ huronian — din care a mai rămas pământul Islandei şi al Finlandei — continuându-se cu lanţul caledonian, hercynian şi ajungând la cel alpestru, care încercueşte basinul de scufundare al Mediteranei şi unde nici până astăzi straturile nu s'au aşezat definitiv, fiind zguduite de tulburări seismice şi erupţii vulcanice.

Istoria ne arată că civilizaţia umană s'a întins dela sud spre nord, începând cu focarul culturei elene din peninsula Balcanică, trecând apoi cu Romanii în peninsula Italică, Iberică şi terminând acum după războiu cu republicele baltice şi Finlanda — cele mai tinere state din Europa.

Orice alt criteriu de studiu e artificial şi neştiinţific. Principiul dela cunoscut la necunoscut sau dela apropiat la depărtat, cade. Un singur exemplu. Ce cunoaştem noi românii mai bine? Anglia dela marginea oceanului sau Ukraina de lângă noi? De cine ne simţim mai aproape?

Cei vechi îşi sprijineau raţionamentul pe intuiţie şi observaţie, dar astăzi întreaga cugetare omenească se reazemă pe calcul matematic şi hartă. Descrierea verbală e auditivă; ea cere timp mai lung, e succesivă şi analitică. Schiţa desenată e simultană şi sintetică; ea este o imagină vizuală şi pretinde pentru a fi înţeleasă, un timp mai scurt.

Harta este o imagine a suprafeţei globului, văzută de sus. Ea este un simbol şi deci un rezumat intuitiv a tot ce omul a putut aduna ca observator. Imagina e mică, dar clară.

Harta este cel mai temeinic sprijin pe care ştiinţa îl oferă gândirei umane. Nu există descriere geografică a unei regiuni sau a unei călătorii, care să nu aibă nevoe de hartă, căci ea ne orientează primii paşi în acţiunile vieţei noastre. A studia viaţa unui popor sau chiar a unui trib sălbatic şi a cerceta această viaţă în cadrul geografic în care ea se manifestă fără ajutorul hărţei, e o imposibilitate.

Opera uriaşă şi anonimă a marelui stat major din diferite ţări, acele foi lucrate la diferite scări, cu atâtea detalii minuţioase, este oglinda fidelă a suprafeţii globului, este cea mai mare cucerire a muncei spirituale, este mândria civilizaţiei contimporane. Să ne închipuim numai o excursie cu barca pe canalele numeroase ale deltei dela Vâlcov, fără hartă! Nici cel mai abil om de ştiinţă nu s'ar putea orienta în mijlocul stufăriilor şi ostroavelor! E adevărat însă că un pescar lipovean nu se simte de loc pierdut prin reţeaua de canale; dar el e băştinaş pe acele meleaguri. Noi, oamenii de carte, de când cu întrebuinţarea busolei, am cam pierdut simţul orientării!

Harta a canalizat şi statornicit învăţământul geografic în forme perfect echilibrate, ridicând-o la rangul de doctrină ştiinţifică de sine stătătoare. Nu există ştiinţă care să nu aibă nevoe de hartă, adică nu există ştiinţă care să nu-şi aibă o latură pur geografică. Ex: când vreai să arăţi pe o hartă graniţa diferitelor boli endemice, faci geografie medicală.

Fotogrametria este ultimul progres realizat în evoluţia hărţei. Aviatorii specialişti, fotografiază pe vreme senină terenul de sus, în viziune verticală sau oblică (cu perspectivă). Aceste fotografii lipite unele lângă altele, constituiesc cele mai detailate hărţi topografice, dând geografului aspectul chiar al regiunilor inaccesibile (polare sau vulcanice). Ele sunt de o preciziune perfectă, făcându-ne mare economie de timp, cheltuială şi personal. La Institutul geografic al armatei, am admirat anul trecut creasta întreagă a Carpaţilor, dela Cerna la Bistriţa cu văile apelor, terase, chei, precum

şi întreaga topografie glaciară cu căldări, morene şi lacuri.

Ce frumos se contură limita vegetaţiei arborescente cu păşunile alpine, aşezările omeneşti—unele risipite, altele deşirate sau strânse la un loc; regiunile petrolifere, şoselele ca nişte panglici albe şi în sfârşit pe o altă hartă, delta Dunărei cu canale şi braţe moarte, cu grinduri şi stufării, ca să admiri la urmă—splendida râpă însorită a coastei de argint!

Harta reprezintă în învăţământ o îndoită problemă: *cetirea* şi *construcţia ei.* Din nenorocire în învăţământul nostru secundar, elevii n'au prins măcar deosebirea dintr'un *plan,* care e o reprezentare fidelă a unei suprafeţi şi o *hartă,* care e o diformare convenţională a aceleiaşi suprafeţi. Mulţi nici nu-şi dau seamă că planul trebue orientat, pe când harta e deja orientată. Noi trebue numai să avem grijă de a o orienta în mijlocul naturei, ca să putem să ne călăuzim pe teren.

Citirea hărţii e foarte putin încetăţenită la noi Românii. Mi-aduc aminte la examenele de bacalaureat, cât de dezorientaţi erau candidaţii, când îi trimiteam să arăte ceva pe hartă. Nici nu ştiau deosebirea între o hartă geografică şi una topografică! Când era vorba de interpretat harta fizică, nu puteam obţine nici un răspuns bun! E adevărat că marele public învaţă geografia numai incidental: erupţiile sau cutremurile de pământ, inundaţiile, uraganele, descoperirea zăcămintelor miniere, expediţiile aviatorilor, asasinatele sau războaele. Comercianţii cari umblă din ţară în ţară, fără să vree învaţă itinerariile parcurse. Iarăşi îmi reamintesc la Iaşi după armistiţiu, cu câtă greutate cetăţenii baştinaşi şi refugiaţi, urmăreau fronturile de luptă pe hărţile marelui stat major afişate pe la comandamente şi pline de steguleţe divers colorate! Mulţi au învăţat atunci la o vârstă înaintată să se familiarizeze cu harta topografică, căci orice s'ar spune, războiul te învaţă întâi şi întâi geografie. Afirmaţia că Napoleon a cucerit întreaga Europă cu harta şi compasul, legitimează cele spuse.

Pentru operaţiunile militare, harta e indispensabilă. Un comandant fără hartă, lucrează în beznă. Ce să mai spunem de problema proecţiunilor cartografice, când vedem pela şcoli atâtea hărţi desenate de elevi, fără coordonate — ca şi

cum ele ar fi de prisos. Pentru majoritatea elevilor, hărţile murale sunt uniforme, în timp ce ele sunt lucrate pe diferite proecţiuni.

Atlasul e încă şi mai puţin încetăţenit la noi. Puţini elevi au atlas şi sunt mulţi candidaţi cari prepară examenele, chiar universitare, fără a deschide atlasul. Trebue însă ca noi să ne dăm seamă, de însemnătatea atlasului în studiul lumei ce ne înconjoară şi să considerăm ca o lipsă jignitoare faţă de pătura cultă a poporului nostru, când descoperim în biblioteca enciclopedică a atâtor intelectuali, lipsa complectă a atlaselor. Ceea ce e dicţionarul în studiul unei limbi, e atlasul în studiul geografiei şi a tuturor ştiinţelor care au nevoe de hartă.

Spaţiul şi timpul! Atlasul şi calendarul! iată cele două cărţi pe care orice om cu pretenţie de cultură trebue să le aibă veşnic—în cele mai noi ediţii—pe biroul său de lucru. Zilnic avem nevoe să le consultăm. Nouă funcţionarilor, nu ne dă mâna să cumpărăm cărţi scumpe, dar vă recomand atlasul lui Hickman, ediţia Freytag Viena, uşor de purtat şi extrem de interesant prin diagramele ce le conţine, precum şi almanahul Hachette în care găseşti atâtea lucruri folositoare, cu preţuri accesibile ori cui.

Numai astfel ne vom putea călăuzi în viaţă şi ne vom da seamă de cele două probleme cari au preocupat atâta vreme spiritul savanţilor geografi: pământul ca locuinţă a omului şi pământul ca astru călător în univers.

Prof. **G. Raşcu**

Goethe și copilul

Dacă Germania este țara unde grija pentru educația estetică a copilului formează gloria pedagogiei ultimelor veacuri, nu mai puțin adevărat e că artiștii germani, poeții străluciți au păstrat în inima lor creatoare un colț de lumină pentru copil. Schiller, poetul zvonurilor de clopot, face procesul barbariei moderne și omului modern, idealizând vechea Heladă, cultura și civilizația ei. Potrivit acestei credințe, Schiller vede calea regenerării ființei omenești în educația prin frumusețe. Poetul crede în jocul copilului. Spune undeva că obiectul instinctului jocului este frumusețea ideală, că prin joc, copilul răspunde chemării naturii, menirii umanității. Frumusețea care înflorește cu fiecare joc, cu fiecare dumerire nouă asupra personalității în devenire, eliberează pe copil, redându-l desvoltării naturale. Dar, pe fondul acestor preocupări estetice se profilează cei mai aleși gânditori germani, dela Nietzsche și până la Wagner, iar în ceea ce privește practica problemei educației estetice, cercetarea nu e mai puțin interesantă.

Se auzea în Germania despre curente pedagogice, al căror strigăt era „Arta în viața copilului", „Umanitatea prin frumos", „Natura este temelia educației estetice". Și, firește, scriitorii au fost aceia care au însuflețit ideile noi, au susținut, prin scris, importanța copilului, au făcut din copil un ideal, un element de propășire și al culturii și al omului. Unul dintre scriitori mari ai timpurilor, Goethe, închină problemei copilului pagini de frumoasă înțelegere, dacă nu chiar prețuire. Cartea lui, „Suferințele tânărului Werther", operă care a provocat un însemnat val de sinucideri între adolescenți și tineretul propriu zis, ne oferă exemple destule. Ne

vom opri asupra părerilor lui Goethe despre copil, pe care, fără îndoială, le rostește Werther, eroul romanului.

Scrie Werther prietenului Wilhelm: „Alaltăieri, medicul de oraș venind să-l vadă pe notar, m'a găsit stând jos, la pământ, în mijlocul frățiorilor Charlotei, dintre care unii se târau în jurul meu în patru labe, iar alții mă sâcâiau, în vreme ce eu îi mângâiam, într'o zarvă de nedescris. Doctorul, om cu dogme, țeapăn ca o păpușă cu arcuri, care, tot vorbind, își netezea haina, socoti că purtarea mea nu e aceea a unui om cu cap".

Mai departe continuă: „Când stau și-i observ și văd în aceste făpturi mici sămânța tuturor virtuților, a tuturor, însușirilor care le vor fi atât de trebuitoare într'o zi, când întrevăd în încăpățânarea lor statornicia și tăria de caracter pe care o vor avea în viitor, în sburdălnicia lor, nepăsarea care le va face să întâmpine cu ușurință primejdiile vieții, și totul atât de neprihănit, atât de nefalșificat... ei, bine, atunci îmi repet mereu și mereu acele cuvinte de aur ale dascălului omenirii: „De ce n'ați fi ca ei?" Dar, dragul meu, copiii aceștia, care sunt egalii noștri și pe care ar trebui să-i luăm drept model, noi îi tratăm ca pe niște supuși".

Așa dar, Goethe pledează „apărarea copilului", transmițând, parcă, mesagiul elocvent peste timpurile viitoare. De ce să fie deosebire între noi și copil? De ce vârsta mai înaintată a unora să înnăbușe voința celorlalți?

Este prea interesantă clasificarea oamenilor după Goethe. Nu sunt decât copii tineri și copii bătrâni, zice creatorul lui „Faust"

E supărătoare atenția acordată de pedagogi copilului și educației lui? Cine poate fi de vină, câtă vreme chiar Dumnezeu a arătat dragoste pentru copilul tânăr?

Apoi, Goethe aruncă câteva săgeți roboților educației, care se chinuesc să-și modeleze discipolii după chipul și asemănarea lor. Sunt educatorii cu pumnul tare, răsplătiți în opera lui Goethe cu multă milă și compătimire. „Vai de acei care se folosesc de puterea pe care o au asupra unei inimi, pentru a-i răpi bucuriile simple care se nasc în ea în chip spontan!" (Pag. 41).

Aceasta nu înseamnă însă un apel la libertate fără margini, pentrucă poetul însuşi spune că: „Copiii nu trebue prea mult râzgâiaţi"; cu alte cuvinte, disciplină prin libertate, cum se spune în vremea noastră.

S'ar părea, totuşi, că libertatea în înţeles tolstoian, dar cu mult înaintea apostolului dela Iasnaia Poliana, o cere şi Goethe. Pasajul următor va întări convingerea noastră despre spiritul libertăţii şi fericirea întâlnită de copil în viaţa şcolară.

„Trebue să ne purtăm cu copiii la fel cum se poartă Dumnezeu faţă de noi: niciodată nu ne face mai fericiţi decât atunci când ne lasă să mergem la întâmplare, în beţia vreunei dulci greşeli". (Pag. 44).

Ce frumos spus: *„beţia vreunei dulci greşeli"!* Câtă înţelegere a sufletului de copil, cu lumea lui de iluzii şi mărunte bucurii!

Dar cercetarea noastră s'ar prelungi mereu, deoarece toată opera lui Goethe este un tezaur pedagogic mai preţios şi mai sugestiv, în trecerea anilor.

Stă bine un popas pe culmea acestui tezaur. Mângâiere simţim, când ascultăm un glas din trecut, cu rostiri grele pentru educaţie şi instrucţie.

Şi, pentru vremea noastră, când atâtea învăţăminte ale romantismului pedagogic şi social au devenit aproape platonice, cufundarea în meditaţia oamenilor mari, asupra şcolii şi copilului, seamănă cu revărsarea unei limbi de lumină peste întunerec. Goethe, poetul destinului şi bucuriei vieţii, poate fi luat oricând ca îndrumător în clipele de răgaz ori nelinişte ale educatorului adevărat.

Ionică Ochişor

Predarea limbii române la şcolile cu populaţie minoritară

Lipsa unui sistem de predare la şcolile cu populaţie minoritară a creat situaţii dificile, atât pentru elevi cât şi pentru învăţătorii în cauză. In majoritatea cazurilor, elevii rămân repetenţi câte 3—4 ani în aceeaşi clasă; ne găsim astfel în faţa unei situaţii uluitoare: în clasa I sunt elevi în vârstă de 12—14 ani, care — colac peste pupăză — nu dau semne de îndreptare. Partea tragică pentru învăţător constă în faptul că, lipsindu-i metoda, în alte cazuri experienţa, constată la sfârşitul anului că a muncit în zadar, deoarece nu poate promova decât un număr infim de elevi. Un caz: în anul şcolar 1931—38, la această şcoală (Ciocana-Nouă) cu populaţie 100% Ruşi, din 34 elevi din clasa I ce au urmat regulat şcoala, au fost promovaţi numai 4 (patru), restul repetenţi a doua şi a treia oară.

Dar problema prezintă şi alte laturi nebănuite, din care enumăr indolenţa şi ramolitismul. Lovindu-mă de această stare de lucruri, m'am simţit dator să iau lucrurile altfel, să le privesc prin altă prismă, să îmbrăţişez altă metodă de lucru, rezultatul experienţelor concepute şi aplicate de mine în decursul a trei ani de apostolat, formând modesta contribuţie de faţă.

In literatura noastră pedagogică, lipseşte aproape cu desăvârşire un manual informativ, de îndrumare pentru felul cum se poate preda limba statului în şcolile minoritare. Mai mult, colegii care au practicat ani de zile la şcolile cu astfel de populaţie, nu pot da niciun sfat precis în ceeace priveşte felul cum trebue să se comporte învăţătorul în asemenea cazuri.

S'a cheltuit la şcoala mea, în aceşti trei ani, un material didactic enorm (cartoane, hârtie colorată, plastilină, litere colorate, beţişoare colorate etc. etc.); s'a preconizat sistem după sistem, şi azi când sunt stăpân într'o măsură oarecare pe o metodă ce, aplicată în ultimele 3 luni (Septembrie, Octombrie, Noembrie), a dat roade frumoase (din 36 elevi ai clasei I ce urmează regulat, sunt în urmă numai 2), vreau să cred că dorinţa de a împărtăşi rezultatul nu va fi considerată ca lipsă de bun simţ.

Intr'o şcoală cu populaţia minoritară deosebim net două situaţii:

a) învăţarea limbii statului;

b) predarea cunoştinţelor conform programei.

Această situaţie e aceeaşi pentru toate clasele, căci dacă în clasa I, în prima parte a anului, învăţăm să vorbim româneşte, în clasa II trecem la purificarea ei, la extragerea din circulaţie a vorbelor inutile, care au fost tolerate în clasa I, ele servind drept atribute în închegarea conversaţiilor. In clasa III prima parte a anului şcolar, se pierde cu punerea la punct a vorbirii oficiale, insistând asupra vorbirii corecte, gramaticale, şi cât mai curente, cursive.

Abia în clasa IV, prima perioadă se reduce la 3—4 săptămâni de exerciţiu vorbit, reamintindu-se regulile, făcându-se povestiri de către elevi în legătură cu felul cum a fost petrecută vacanţa, etc.

Totuşi, cea mai grea muncă revine celui ce predă la clasa I. Aici se pun bazele vorbirii, citirii şi scrierii corecte. Aici se cheltue fără milă nervi, sănătate, material, bani şi timp. Programa analitică cade dela sine. E aproape imposibil să ţii cont de dânsa în goana nebună după cuvinte strict necesare pentru buna înţelegere a lecţiilor viitoare, a socotelilor ce se practică, a înţelegerii între învăţător şi discipoli.

Creierul acestor copii lucrează vertiginos, enorm; acumulează, asociază, elaborează cu o forţă dublă, în comparaţie cu creierul copilului de origină etnică.

Cred că în orele de lucru la clasă temperatura corporală a acestor copii e urcată cu 2—4 linii peste normal... Ochii scânteiază, sprâncenele sunt încruntate, obrajii ard, ne

МССР
Государственная
республиканская библиотека
им. К. Е. Ворошилова

îmbujoraţi de efort; la cei mai sensibili, pumnii se strâng convulsiv şi gura e încleştată în chinuitoarea dorinţă de a înţelege slova străină.

După primele săptămâni de muncă, copiii slăbesc; cântarul arată o micşorare a greutăţii până la $1^1/_2$ kgr.. Dinamometrul şi spirometrul arată o scădere sensibilă a forţelor musulară şi respiratorie. Coarda e întinsă la extrem. E absolută nevoie de repaos; e momentul cel mai critic; lipsa de atenţie şi dorinţa învăţătorului de a merge mai departe poate dărâma toată opera, poate produce eşecul nedorit: indiferenţă din partea copilului. Corpul însuşi se apără, conservând forţele pentru creştere.

Ajunşi la acest punct de încordare maximă, lăsăm totul acolo unde am ajuns, cu adâncă încredere în cel mai fidel ajutor al nostru, inconştientul; el va continua să lucreze, cimentând cele învăţate. Noi trecem la joc, lucru manual, desen, cânt, scriere—o săptămână întreagă.

Pentru uşurarea acestei munci colosale, am putut stabili două feluri de predare:

1. *Metoda traducerii;*
2. *Metoda naturală.*

Metoda traducerii, au aplicat-o, involuntar, colegii care au cunoscut limba rusă. E practicată în licee, la studiul limbilor moarte. Constă în traducerea cuvintelor din limba curentă. Din aceste cuvinte se compun propoziţiuni, fraze şi apoi compuneri întregi. Pentru verificarea cunoştinţelor se recomandă traducerea inversă, din limba vie în cea moartă, din limba rusă în limba românească, (în cazul nostru).

Deşi porneşte dela simplu la complex, dela cunoscut la necunoscut, metoda poate fi aplicată numai la licee unde dată fiind vârsta psihologică a elevului, sensul cuvântului nu are nevoie de explicaţii ample. In şcoala primară situaţia e alta. Ştim, din experienţă, că copilul se prezintă la şcoală cu un bagaj de cuvinte extrem de redus din însăşi limba lui maternă. Nu cunoaşte, în cele mai multe cazuri, semnificaţia multor cuvinte învăţate acasă (de exemplu, sinonimele şi derivatele).

Şi atunci se observă următorul fenomen: propunătorul

traduce cuvântul în limba minoritară; traducerea nu satisface întrucât nu se cunoaşte sensul cuvântului în limba maternă a elevului. Pentru a explica însemnătatea vorbei date, neavând rezervă de cuvinte şi cunoştinţe necesare în limba românească, recurgem la cea minoritară, dat fiind faptul că bagajul de cuvinte e mai mare şi învăţătorul, în zelul său, explică pe larg şi cu mult amănunt, dar în ruseşte (cazul nostru). La un moment dat ne pomenim că o lecţie de limbă română se transformă în lecţie de limbă rusă.

Ca atare, acest sistem de predare prin „simplificare", se exclude în mod categoric, lipsindu-i esenţialul: sufletul.

Metoda naturală, are la bază intuiţia cu auxiliarul ei, convorbirea. E incontestabil că elevul învaţă cu mult mai uşor când există *interesul.* Aici e toată durerea pentru noi, lipsa de interes şi odată cu acesta, o totală, dar absolut totală lipsă de atenţie.

Tablourile, obiectele, peisagiile, modelele, frapează, atrag această capricioasă atenţie involuntară şi crează pârghia învăţământului, interesul. Incercaţi să explicaţi copilului un gând,—nu vă va înţelege pe deplin; explicaţi-i însemnătatea unui tablou.—nu veţi avea nevoie de repetiţii.

Tablourile înviorează, familiarizează o clasă mută şi duşmănoasă. E mijlocul cu care se crează acea afinitate sufletească atât de necesară acolo unde vorba, din gura copilului, se scoate... cu cleştele.

Repet, nici-o carte, nici-o citire nu vor învăţa atât de bine limba statului ca, convorbirile în jurul unui obiect sau tablou.

Învăţarea cu ajutorul acestei metode se face exact cum se face învăţarea limbii materne: se arată obiectul şi se denumeşte.

Lecţia, convorbirea, va fi *cât mai intuitivă* ţinându-se cont de puterea de înţelegere a elevului.

Cunoştinţele, în legătură cu însuşirea şi firea lucrurilor sau fiinţelor se vor căpăta, avându-se grijă ca *obiectul* dotat cu acele calităţi *să fie de faţă*

Pe măsură ce se îmbogăţeşte vocabularul copilului, se va trece treptat, treptat dela intuiţia directă la cea indirectă.

înlocuind obiectul cu imaginea. Iar cu ajutorul discuţiilor vii se va epuiza posibilitatea ce o prezintă obiectul dat, căci, cuvântul nu este decât simbol, obiectul este fondul.

Forma de predare e pe de-a 'ntregul socratică, iar eventualele traduceri, reduse la minimum, se vor face de elevii ştiutori ai limbii vorbite în şcoală, deci în limba română.

Ca rezultat, chiar din primele zile, copiii încearcă să înjghebe mici propoziţiuni pentru a se înţelege între ei

Vom avea grijă ca discuţiile să se înfiripeze în jurul obiectelor ce vor prilejui teme de lecţiuni în manualele respective, căutând, pe cât, posibil să întrebuinţăm aceleaşi cuvinte.

Ca sugestie expun un şir de teme.

In ziua întâia : ziua, noaptea, şezi, scoală, cartea, caietul, condeiul, placa, creionul, salutul.

A doua zi : obiectele din clasă, verbele : *arată, pune ;* adverbele : *unde, de unde, acolo, aici.*

A treia zi : hainele şi încălţămintea ; verbele : *a sta, a se aşeza* ; substantivele : *băiat, fată.*

A patra zi : curtea şcolii ; verbele : *a vedea, a auzi, a umbla, a lua, a lucra, a trage.*

A cincea zi : părţile corpului omenesc.

A şasea zi : clasa ; verbele : *a învăţa, a scrie, a şterge.*

A şaptea zi : casa, mama, tata, rudele apropiate.

A opta zi : animalele domestice

A noua zi : curtea casei; verbele : *a bea, a mânca.*

A zecea zi : la câmp; *a semăna, a creşte.*

A unsprezecea zi : la păscut; *focul, iarba, etc.*

A douăsprezecea zi : animalele sălbatice; *frica, armele.*

A treisprezecea zi : păsările sălbatice.

A paisprezecea zi : stea, lună, soare, cer, etc., etc.

In completare, câteva cuvinte despre predarea scrisciititului.

Pentru o bună reuşită a lecţiilor, ne vom confecţiona litere de mână şi tipar, tăiate din hârtie „glace", de diferite culori şi lipite pe carton, în număr atât de mare încât să permită combinarea textului din carte. Faptul că aceste litere sunt colorate viu, deşteaptă interesul către litera prezentată. Textul compus de noi, cu ajutorul acestor litere, se va citi de întreaga clasă. Invăţarea literei curente (sunetului nou) se face cu mult mai uşor în următorul fel:

Fără de nici-o pregătire enunţăm sunetul, denumindu-l.

Il scriem pe tablă. Copiii sunt puşi să spuie din ce semne grafice e compus. Se trece la scrierea lui pe tăbliţe sau caiete, iar ca parte aplicativă, se desenează litera de tipar.

A doua parte a lecţiunii, ce se tratează în altă zi, se începe cu discuţiile în jurul tabloului din carte, se formează, prin întrebări uşoare, zicerile din text, se combină cu ajutorul literilor colorate întregul text şi se trece apoi la citirea lui, în bloc.

Să ne ferim de a vorbi prea mult, vorbăria crează haos în mintea elevului. Creierul nu poate pune la punct atâtea chestiuni ridicate de noi, lipsindu-i posibilitatea de asociere. E cu mult mai bine să aruncăm sunetul în apa limpede a creierului netulburat de imagini şi cuvinte neînţelese.

Scopul scuză mijloacele şi, pentru noi, unicul mijloc de a ajunge scopul este învăţarea mecanică a sunetului dat.

Petre Ţanţu

Utilitarismul în învățământul actual

Problema educației atât de importantă pentru viitorul unui neam a preocupat întotdeauna pe cei în a căror mâni era destinul neamului lor, cât și pe marii gânditori ai omenirii. Filosoful Kant—„titanul dela Königsberg"— spunea: „In problema educației stă marele secret al perfecțiunii umanității și diferențierilor oamenilor". Iar M. S. Regele Carol II spune: „Tot viitorul unei țări se reazimă pe copiii de astăzi, deci sufletului lor trebue să îndreptăm toate gândurile și sforțările noastre. Lozinca noastră trebuie să fie salvarea zilei de mâine, printr'o integrală educație a tineretului". Așa dar, principiul renovărei societății prin tineret e ridicat astăzi la rangul marilor probleme de stat și este principiul care preocupă pe toți pedagogii.

Școala este aceea care trebue să dea maximum de instrucție și de educație individului — în speță — copilului. In ultimii 20 de ani școala românească a încercat o serie de reforme, toate cu scopul de a îndruma învățământul spre realitatea vieții, spre o realitate mai concretă. Deci o adoptare a învățământului la vieața copilului. Copilul să învețe mai mult lucrurile care să-i folosească pentru vieața de mai târziu.

Aceasta s'a făcut dintr'o necesitate adânc simțită.

Vieața devine din ce în ce mai grea iar mijloacele de existență mai greu de procurat și atunci, în mod logic, această grijă a reformatorilor de a îndruma școala spre un scop mai practic. Cum se vede, necesitățile vieței sociale sunt acelea care imprimă directivele și scopul spre care trebuie să se îndrepte școala. Dacă școala actuală pregătește pe copil pentru vieață nu putem spune că școala din trecut n'a făcut la fel.

Vieața se prezintă sub dublu aspect: psihic și fizic. Și în trecut școala pregătea pe copil pentru vieață, numai că accentua mai mult pe unul din cele două aspecte ale vieții, potrivit cu mentalitatea vremei și cu realitatea și nevoile sociale de atunci.

Prin urmare, azi deşi educatorul priveşte studiile ca o contribuţie la educaţia integrală a copilului, totuşi, el trebuie să fie preocupat mai mult de valoarea lor practică şi în modul acesta caracteristica predominantă a învăţământului este preocuparea practică - realistă şi ca o consecinţă a acestei preocupări, învăţământul actual capătă o notă *utilitaristă*. Se pune întrebarea legitimă, dacă această tendinţă utilitară, într'un viitor apropiat nu face ca şcoala să degenereze spre un utilitarism complect.

Nici vorbă de aşa ceva: fiindcă utilitarismul ce se întrezăreşte astăzi în şcoală, este un bun mijloc de a feri şcoala de un învăţământ intelectualist, rigid, care nu-i potrivit de loc cu firea românului. Este incontestabil că şi copilului ca şi femeii îi plac senzaţiile dure, dar şi la unul şi la altul le place ceea ce este în legătură cu vieaţa lor practică, ceea ce le poate folosi imediat

Copilului, în special copilului dela ţară îi plac lucrurile de la care el trage foloase directe şi imediate. Copilul de oraş — copilul de burghez — e mai puţin realist. Psihologiceşte este foarte explicabil acest lucru. Un copil de om bogat care are la dispoziţie tot ce poftеşte, nu va avea aceeaşi înclinaţie ca un copil lipsit, el priveşte lucrurile mai puţin sub aspectul practic.

Copilul lipsit — în genere e copilul de ţară — pentrucă copilul de oraş ori cât de sărac, nu-i lipsit de cele mai elementare lucruri, fiindcă alta este mentalitatea părinţilor săi chiar săraci fiind, decât mentalitatea ţăranului, fie el chiar mai înstărit.

Puiul de ţăran când vede că el a realizat cu mâna lui ceva de care se poate folosi, simte în el un fel de mândrie, care îl stimulează la noi încercări şi îi întăreşte încrederea în posibilităţile lui de creaţie. Am găsit la şcolarii mei obiecte pentru uzul şcolar făcute din propria lor iniţiativă.

Un tampon pentru sugativă, o cutie rudimentară de lemn în chip de plumieră — pentru păstrarea creioanelor şi a peniţelor şi alte obiecte, făcute din spirit de imitaţie şi din necesitatea de a se folosi de ele.

Pornind dela aceste consideraţiuni s'au făcut cu ei mai

multe încercări la diferite obiecte de studiu. *La lucru-manual* copiii făceau decupaje fiecare ceea ce doreşte. Le-a plăcut mult această ocupaţie şi întotdeauna aşteptau cu nerăbdare ora de lucru manual. Când vremea era mai caldă, i-am lăsat să modeleze din pământ diferite animale şi fructe învăţate la lecţiunile de intuiţie. Le-a plăcut mult şi această ocupaţiune.

I-am învăţat apoi împletitul din papură din care apoi să-şi facă ghiozdane, căci ei îşi purtau cărţile în batistă. Acum toţi au început să-şi facă singuri ghiozdane. Intrebaţi ce le place să lucreze mai mult, toţi au răspuns că împletitul din papură pentru că îşi fac ghiozdane. Ba încă unii din ei, cu spiritul de invenţie mai dezvoltat, şi-au făcut tot din papură un fel de gentuliţe mici în care-şi ţin alimentele.

Igiena. Intr'o zi, în programul străjeresc, la ora de igienă am pus subiectul: boalele de piele, bubele dulci şi râia şi prepararea unsorilor pentru aceste boale Am invitat agentul sanitar ca să facă această oră în mod practic. După ce a vorbit copiilor despre aceste boale, a pregătit unsorile necesare împreună cu ei. Profitând de ocazie că câţiva copii aveau bube pe faţă le-a arătat cum se dezinfectează rana şi s'au uns cu medicamente făcute de ei. A fost atâta atenţie şi atâta interes, încât după terminarea orei nu-i mai puteam scoate din clasă Peste o săptămână făcând repetiţia acestei lecţii am rămas profund mirat, de exactitatea cu care-mi spuneau lucruri poate prea grele pentru vârsta şi pregătirea lor. Deci interesul nu s'a îndreptat numai asupra părţii practice din lecţie, ci şi asupra părţii teoretice. Dar chiar la obiectele abstracte cum sunt matematicile problemele mai practice care sunt în legătură cu vieaţa lor le rezolvă mai uşor.

Din cele spuse se desprinde următoarea concluzie: tendinţa utilitaristă a învăţământului actual nu este un pericol, căci învăţământul nu neglijează cealaltă latură sufletească — latura spirituală. Dacă accentuează mai mult cealaltă latură, aceasta o face din o necesitate a vremii; aşa-i dictează imperativele vieţii sociale. Din exemplele citate se poate afirma poate cam parodoxal — dar totuşi adevărat că utilitarismul poate fi privit chiar ca o nouă metodă în educaţie — o metodă care stimulează pe copil.

Nicolae Blagoi

Şcoala activă în România

„Nobleţa obligă, munca înobilează"

de **D. Barbu**

Cum era de aşteptat, repercusiunile marelui război, după ce au desechilibrat toate domeniile de activitate şi au modificat fundamental unele concepţii, s'au resimţit şi în ştiinţa şi practica educaţiei prin trecerea pe primul plan a unor principii, care altfel, ar fi aşteptat încă multă vreme spre a deveni actuale.

Printre aceste principii, generatoare de curente, cel mai important şi căruia i s'a dat o atenţie deosebită, este principiul activ, generatorul curentului „activist" şi al „şcoalei active" şi care a reuşit să determine o nouă concepţie despre ştiinţa şi mai ales practica educaţiei.

Purtătorii de cuvânt ai acestei concepţii, în marea lor majoritate, sub puternica impresie a caracterului de noutate al acesteia, o considerau ca o revoluţiune, iar pe ei înşuşi, revoluţionari. Spunem marea majoritate, având în vedere cantitatea, căci din punct de vedere al calităţii, există o parte mai neînsemnată ca număr, dar superioară ca putere de gândire, ai cărei aderenţi, deşi credincioşi principiului activ, nu-l afişează ca pe-o originalitate revoluţionară. Intr'adevăr, şcoala activă nu are nimic revoluţionar în concepţia ei şi nu face decât să aducă pe tapet un principiu care a fost pus, desbătut şi fixat cu secole în urmă.

Principiul activ a fost pus de *Socrate* care cerea ca adevărul să nu fie prezentat de-a-gata, ci prin întrebări ajutătoare interlocutorul să fie condus a-l găsi singur; de *Aristoteles* care recomandând studiul naturii, nu făcea decât un apel la activitatea proprie a individului; de *Seneca*, care prin

aforismul lui „Lungă-i calea prin învățătură, scurtă și eficace prin exemple", nu făcea decât să ne indice calea spre activism, căci exemplul este înfăptuire, este acțiune. Concepția creștină nu se înțelege realizată decât prin faptă: iubește pe aproapele tău! fă bine celui ce-ți face rău! ajută! respectă! jertfește-te!

In pedagogia modernă, începând cu *Rabelais* care în Gargantua și Pantaguel, după ce execută adevărate șarje de ironie împotriva educației scolastice și medievale, recomandă elevului să lucreze ceva cu mâinile sale și până la *Rousseau* și *Pestalozzi* care au fixat definitiv principiul activ din toate punctele de vedere, vedem că la toti pedagogii principiul activ a făcut parte integrantă din sistemele lor de educație, iar la unii — Pestalozzi — a dominat întreaga concepție.

Din această înșiruire, vedem că școala activă, ca expresie conceptuală în jurul principiului activ, nu este o noutate și cu atât mai mult întroducerea ei în preocupările oficiale nu poate forma o revoluțiune; căci o revoluțiune ar însemna o răsturnare de valori și înlocuirea lor cu altele străine, care numai atunci își fac intrarea în arenă. Ori, pe arena pedagogiei, se afla demult principiul activ și astăzi nu se face altceva, decât să i-se dea importanța ce se cuvenea demult să i-se dea.

Am afirmat că pedagogii gânditori, spre deosebire de cei diletanți, nici nu-și fac măcar un merit din aducerea pe primul plan a acestui principiu, deși aparențele le-ar da dreptul să-și asume oarecum paternitatea acestei acțiuni. Intr'adevăr, dacă principiul exista în sfera educației și era vorba numai de actualizarea lui, atunci de ce nu s'a făcut aceasta cu 20—30 de ani mai în urmă, sau de ce nu a rămas ca acest lucru să fie făcut peste 10—20 de ani? Rămâne deci întrebarea, de ce această punere pe tapet a unui principiu pedagogic s'a făcut într'un anumit timp și dacă aceasta nu este cumva și opera pedagogilor.

După o privire superficială a chestiunii, s'ar putea răspunde că această actualizare este fructul gândirii și stăruințelor pedagogilor, care doreau să ofere omenirii un sistem de educație mai perfect și mai complet și că deci dacă nu pa-

ternitatea concepţiei, dar cel puţin cea a iniţiativei actualizării, le revine măcar.

Analizând însă mai adânc această chestiune, vom vedea că nici iniţiativa nu este a pedagogilor şi ei nu au făcut decât să se supună trebuinţelor vremii, nu au fost decât interpreţii mai mult sau mai puţin fideli ai trebuinţelor sociale. Este simptomatic faptul că această şcoală s'a impus imediat după război. In 1918, ne spune *Ferrière*, nu se cunoştea denumirea de şcoală activă.

Lăsând la o parte exigenţele modei care au atins şi domeniul ştiinţelor pedagogice ca un curent parazit al fluidului postbelic, războiul a răsturnat întreg echilibrul politic, social, economic şi chiar moral. Dintre toate aceste domenii, cel care a resimţit mai adânc această răsturnare, prin profunzimea şi evidenţialitatea ei, a fost cel economic. Decăderea unor clase şi ridicarea altora, pentru ca şi acestea să se prăbuşească, a ilustrat cu prisosinţă că asigurarea individului nu o mai face averea moştenită sau acumulată, ci posibilitatea lui de a o agonisi. Această părere, întărită şi de concepţia democratică care a pus stăpânire pe domeniul politic [1]) şi care dă prioritate elementelor productive, a făcut ca privirile tuturor să se întoarcă către îndeletnicirile practice: industrie, meşteşuguri şi agricultură.

Devenind aceasta o părere curentă, era natural să se răsfrângă şi asupra concepţiei pe care societatea şi-o forma despre scopurile educaţiei. Transformându-se această părere într'o cerinţă, pedagogii nu au făcut decât să se supună unui imperativ social, aducând pe tapet chestiunea principiului activ, amplificându-l, complectându-l poate şi ridicându-l astfel la rangul de şcoală.

Aşa a luat naştere şcoala activă, care la debuturile ei a fost de o concepţie pur materialist-utilitaristă.

Utilitarismul a fost o direcţie foarte pronunţată, mai ales în prima jumătate a deceniului postbelic. Diletanţii jubilau şi prooroceau lumii o adevărată revoluţie, iar opinia publică, ferm convinsă că noile directive sunt asigurate şi-a

[1]) Articolul a fost scris înainte de Februarie 1938.

îndreptat atenţia în alte direcţii şi în special spre domeniile economic şi politic, care devin cu totul absorbante. Slăbindu-se astfel presiunea opiniei publice, s'a dat posibilitate pedagogilor gânditori de a examina, verifica şi corecta această concepţie nouă a şcoalei. Aşa cum fusese concepută de popor, era de un materialism prea agresiv şi realizarea ei ar fi produs un desechilibru prea riscant între desvoltarea materială şi cea spirituală a omului şi pe când pedagogii diletanţi continuau a ridica osanale noii şcoale, gânditorii căutau modalităţi de remediere a răului.

Fiind stabilit că primejdia cea mare pe care o prezenta noua şcoală era exagerata desvoltare a utilului, a materiei, în opoziţie cu spiritul, remedierea s'a găsit în acordarea atenţiei cuvenite facultăţilor şi cerinţelor sufleteşti. De unde concepţia utilitaristă nu înţelegea prin activism decât acţiunile care produc o schimbare în lumea externă, noua concepţie acorda titlul de activism şi unei operaţiuni sau lucrări sufleteşti, chiar dacă ea nu produce vreo schimbare în mediul extern. In sensul acesta, nu este activ numai un elev care trage la rindea, ci şi cel care rezolvă o problemă sau stabileşte un raport între două noţiuni.

Prin lărgirea concepţiei activiste şi introducerea acţiunilor psihice în sfera activismului, se realizează o armonie între fizic şi psihic, ideal şi real, idee şi materie, iar desvoltarea omului pe ambele planuri, material şi spiritual, îl face să aibă o desvoltare completă, întreagă şi de aceea noua concepţie, care are ca axă tot activismul, însă nu numai pe cel muşchiular, material, ci şi pe cel sufletesc, a fost denumită *şcoală activă integrală.*

In linii generale, cam acestea au fost condiţiunile care au determinat şcoala activă şi dacă şi în ţara noastră această şcoală s'a impus atenţiunii publice, nu însemnează decât că şi la noi, ca şi aiurea, între cerinţele sociale şi realitatea instituţională este un strâns raport.

Privind astfel chestiunea, şcoala activă nu ne mai apare ca un curent de împrumut, ci este expresia unor cerinţe organice, resimţite de societatea românească. Că idei, principii filosofice sau documentări se vor fi împrumutat, fără îndo-

ală; dar din moment ce un principiu are o bază ştiinţifică verificată, valoarea lui devine universală şi cel mult aplicarea acelui principiu poate îmbrăca o formă specific naţională.

* * *

Am afirmat mai sus, că activismul este un principiu vechi în pedagogie şi că numai restabilirea echilibrului de după război a făcut ca el să capete importanţa pe care i-o acordăm şi chiar să fie ridicat la rangul de şcoală.

Pentru a ne da mai exact seama de aceasta, înainte de a trece la expunerea determinantelor care au adus activismul pe primul plan al vieţii pedagogice, vom încerca o incursiune istorică în pedagogia românească, pentru a vedea cum se oglindea acest principiu în concepţiile trecutului.

Principiul activ făcând parte integrantă din noţiunea educaţiei, a putut să varieze numai ca importanţă în decursul vremurilor, aşa că îl putem urmări în chiar primele începuturi ale pedagogiei româneşti. Astfel în lucrarea lui *I. P. Eliade* „Elemente de pedagogie şi metodologie teoretică şi practică" aprobată şi premiată de M. I. P. în 1867, vedem clar exprimată ideea desvoltării tuturor forţelor copilului.[1]) „Spre a-şi îndeplini cineva bine datoria ce-i impune titlul său de părinte sau învăţător, trebue să se silească a desvolta în copil toţi germenii ce creatorul a depus în inima sa şi a pune în activitate toate puterile şi facultăţile sale. In loc de a se ocupa exclusiv de fizicul copiilor lor, de a le exercita memoria sau spiritul, imaginaţia sau voinţa, părinţii înţelegători şi luminaţi, le vor forma simultan cu corpul şi spiritul".

Acest pasagiu, deşi datează dela începuturile pedagogiei româneşti, nu este cu nimic inferior celor mai înaintate idei ale timpului nostru şi se remarcă prin echilibrul perfect pe care caută să-l stabilească între suflet şi corp, spirit şi materie, fiind deopotrivă contrar excesului de educaţie fizică, ca şi excesului de instrucţie intelectualistă.

Tot la I. P. Eliade găsim precis formulat principiul respectării individualităţii copilului, în următoarele rânduri: „Voi dar, care sunteţi însărcinaţi cu această nobilă misiune,

[1]) După „Şcoala activă" de I. C. Petrescu.

luaţi seama la indicaţiile naturei şi la calităţile individuale ale copiilor ce vi s'au confiat; nu admiteţi niciodată reguli absolute; studiaţi, analizaţi şi apreciaţi individualitatea lor; căutaţi aceia ce se poate face dintr'înşii, aceia ce sunt chemaţi a deveni şi apoi ţinând seama de dispoziţiile lor naturale, aşezaţi-i în sfera ce le convine, în condiţiunea ce-i favorizează mai mult, spre a putea atinge astfel scopul vostru şi chemarea lor" [1]).

Iată aşa dar, cum cu aproape 3 sferturi de veac înapoi, un pedagog şi un român, anticipează asupra celei mai moderne tendinţe a pedagogiei active „orientarea profesională".

Principiul intuiţiei ne apare foarte clar la Eliade, care afirmă că: „cea dintâi activitate a spiritului, e provocată de simţuri" dând impresia a fi simţitor influenţat de empirismul englez.

Dacă desvoltarea armonică a copilului, respectarea individualităţii, intuiţia şi orientarea profesională sunt principii ale şcoalei active, vom vedea că I. P. Eliade merge şi mai departe, trecând dela înălţimea principiilor cu fundament filosofic, la aplicarea lor practică, declarându-se pentru metoda activă, după cum reiese din fragmentul următor: „Sunt unii învăţători, care nu au nici-o încredere în capacitatea intelectuală a elevilor lor şi se cred în drept a-i face să înveţe şi să reciteze toate lecţiunile lor pe dinafară; micile capete ale şcolarilor nu sunt în ochii lor, decât nişte vase unde se poate depune orice şi pe care n'au decât să le răstoarne spre a regăsi aceea ce au pus. O asemenea metodă, care ţine spiritul copiilor în amorţire şi nelucrare, scoate în genere oameni necapabili a gândi şi care prin urmare, devin ecoul altora".

Mai departe Eliade este şi mai precis: „Defectul principal al celor mai mulţi şcolari este lenea, care altfel nu rezultă din desgustul lor pentru muncă, ci mai mult din reaua deprindere de a nu face nimic. Dacă aceste vorbe sunt adevărate şi nimeni nu le poate contesta, apoi nu mai avem necesitate a alerga şi la alte probe spre a demonstra

[1]) I. C. Petrescu—Şcoala activă.

că un bun educator, trebue să deprindă pe elevii săi la o viaţă activă, la muncă". Prin acest îndemn, Eliade se aşează printre precursorii şcoalei muncii, care tocmai târziu, în secolul XX îşi face apariţia ca o concepţie curentă şi integrantă.

După Eliade, o altă lucrare a lui D. Constantinescu, tipărită la Slatina în 1882, reia toată această concepţie pe care o amplifică prin importanţa dată excursiilor şcolare (I. C. Petrescu—şcoala activă).

La Iaşi, îşi tipăreşte la 1876 Ion Creangă, în colaborare cu Gh. Ienăchescu „Povăţuitorul" său, în care chiar dela prima pagină, autorul ne arată marea deosebire de metodă. Nu mai întâlnim pe învăţătorul sever şi ţeapăn, cu varga în mână, ci un suflet uman care se coboară la treapta sufletelor copilăreşti şi le disciplinează, nu le sileşte. In capitolul *„Chipul cum trebue să purceadă învăţătorul cu şcolarii începători"* găsim unele principii ale şcoalei active, spre ex.: învăţătorul va petrece cu şcolarii săi, vorbind şi făcându-i să vorbească despre felurite jocuri copilăreşti. Toate aceste plăcute convorbiri, fac şi pe cei mai sfiicioşi copii să capete îndrăsneala de a vorbi şi de a vedea că învăţătorul nu este precum nici nu trebue să fie, ceva de spaimă. După aceasta se dă o recreaţie de-o oră, în care timp însuşi învăţătorul orânduieşte jocuri din acelea despre care s'a vorbit şi priveghează pe copii ca să ţină regula şi buna cuviinţă întru toate. Timpul acesta nu este pierdut, căci învăţătorul deprinde şcolarii pe nesimţite cu regula şi tot acum are prilej a cunoaşte întrucâtva natura şi apucăturile fiecărui copil, care dacă ar fi rele, trebue să-i debaraseze de dânsele încetul cu încetul" [1]).

Ca metodă de predare activismul lui Creangă, mai ales în povestire, a rămas neîntrecut până în ziua de azi. Citiţi „Ursul păcălit de vulpe" şi veţi constata activismul în desfăşurarea povestirei. La Creangă, dinamismul povestirei era asigurarea celui mai activ metod de predare, reuşindu-se a se trece pe dinaintea ochilor sufleteşti ai copilului, ca într'un film, acţiunea în tot ansamblul ei.

[1]) Şcoala activă în România — Gr. Tăbăcaru

Astfel îl vedem pe Creangă ca pe un precursor al metodului activ de predare.

* * *

Cam în chipul acesta se desenau trăsăturile școalei active în concepțiile pedagogilor români de pe la sfârșitul secolului XIX și după cum era natural, majoritatea celor influențați de aceste curente erau dascălii și profesorii, care cu ocazia congreselor, căutau să le fixeze și să le dea un caracter oficial.

Astfel vedem că apare necesitatea revizuirii legii instrucțiunii dela 1864 și punerea ei de acord cu noile idei pedagogice. Aceasta s'a făcut în anul 1893, când prin programa fixată găsim introduse și câteva dexterități și ocupații practice ca desenul, muzica vocală, jocuri gimnastice, exerciții militare și pe cât posibil, lucrul manual și grădinăria, care lipsesc cu desăvârșire în programa legii dela 1864.

Legea dela 1893 după cum vedem, a căutat să pună în acord vederile pedagogilor teoreticieni cu realizarea lor practică, dându-le posibilitatea legală și chiar materială prin înzestrarea școalelor cu pământ, a înfăptuirilor, însă această concretizare a unor idei pedagogice în legi de stat, deși cântărește mult în progresul domeniului pedagogic, totuși dacă nu este însoțită și de unele măsuri menite să realizeze prevederile ei, rămâne la valoarea unui simplu deziderat.

Intr'adevăr, dacă sub raportul conceptual al ideilor, înaintașii noștri s'au arătat destul de avansați, impunând oarecum legea dela 1893, sub cel al realizărilor practice au fost mult mai prejos, după cum vom vedea îndată, afirmându-se și de data aceasta caracteristica Românului: sclipitor în idei, greoi și tardiv în înfăptuiri.

Chipurile, ca o urmare imediată a legii, în anul 1894 se deschide primul curs de lucru manual, sub conducerea lui Gh. Moian, care a și consacrat evenimentul acesta, prin lucrarea: Lucrul manual educativ (Buc. 1896). Ori, se constată că la aceste cursuri au luat parte numai 35 de învățători și institutori din întreaga țară; iar cursurile care li se predau, erau numai cartonajul, împletitura de nuele și sculp-

tura. Pentru ţara întreagă începutul acesta îl considerăm prea timid, aproape inexistent, prin limitarea excesivă a numărului participanţilor la cursuri, ca şi prin detaşarea arbitrară a unor cursuri din întreg complexul lucrului manual.

Aceasta a fost singura urmare a legii din 1893, căci sub raportul practicei agricole, nu s'a făcut nici modestul început al lucrului manual. Trecându-se primele începuturi, influenţate încă de entuziasmul cald al înfăptuirii, totul a căzut în uitare, neformând decât obiect de desbatere la congrese, până în anul 1899, când marele Haret, introduse în lege ca învăţământul rural să aibă un caracter pronunţat agricol şi practic. La 189 9 — scrie Haret în revista internaţională a învăţământului din Paris, — am reuşit a face să se voteze o lege care crea învăţământul acesta necunoscut până atunci în România.

Desfiinţat acest învăţământ în 1900, a fost reînfiinţat de Haret în 1901 şi reuşeşte de data aceasta să dea oarecare importanţă practicei agricole, prin obligativitatea grădinilor şcolare. Nu puţin va fi contribuit la această reuşită şi autoritatea personală a ministrului, autoritale câştigată asupra învăţătorilor şi în alte domenii, ca cel cooperatist şi politic, unde le întinsese mână camaraderească de lucru.

Imediat după noua orientare legală a lui Haret, vedem că apare la Galaţi, o lucrare a lui N. Nicolaescu: „Învăţământul agricol în şcoala rurală".

In această lucrare, autorul menţionează că nu este vorba de un învăţământ agricol în înţelesul cel larg, ci numai o îndrumare a copiilor în lucrările ce ţin de munca câmpului. Metoda de predare este, bine înţeles, cea activă, învăţământul bazându-se pe observaţie şi înfăptuire. Elevii vor face plimbări, în care li se va atrage atenţia spre o sumă de lucruri ce le vor fi de folos şi execută lucrările reclamate de plantă sau anotimp.

In general, autorul este pentru un învăţământ activ bazat pe fapte, nu pe vorbe, cu o pronunţată înclinaţie utilitaristă.

Legea lui Haret, dovedindu-se a fi prematură, întrucât era emanaţia numa a unor entuziaşti şi nu era reflectul unor

necesităţi sociale, rămânea, spre a putea fi aplicată, să i-se creeze împrejurările care ar fi reclamat-o; adică în mod susţinut să se agite ideile directivelor practice în învăţământul primar, pentruca în felul acesta să se determine în societate o mişcare în acest sens. Astfel vedem între anii 1903—1910, o serie de circulări cu instrucţiuni date de minister, prin care caută să inoculeze mai multă viaţă şi să impună principiile activismului în şcoalele primare şi secundare din ţară. Intr'o circulară din 1903 M. I. P. atrage atenţiunea asupra nerespectării individualităţii elevului, după cum reiese din fragmentul:

„Timp de 8 ani, mintea copilului este supusă unei discipline de fier, cu scopul de a o face să reţină o sumă de lucruri sub formă dogmatică, fără a-i permite cea mai mică manifestare personală. Am avut prea adeseori ocazia să constatăm prin noi înşine, cu ce vigilenţă, mulţi profesori supraveghează răspunsurile elevilor, pentru a nu-i lăsa să se îndepărteze nici cu o iotă dela formele admise, cum la fiecare moment raţionamentul profesorului se substitue celui al şcolarului şi cu ce severitate acesta este adus la făgaş îndată ce încearcă să se abată pe căi unde personalitatea lui se poate arăta".

Cu privire la învăţământul primar, se dau foarte importante instrucţiuni în 1907, prin care intuiţia este privită nu numai ca obiect de învăţământ, ci şi ca principiu, ca metod general de predare al învăţământului; iar lucrul manual şi practica agricolă sunt subordonate învăţământului, nu sunt preţuite din punct de vedere utilitar.

Această atitudine faţă de activitatea practică, se repetă ulterior şi în alte circulări. Astfel, într'o circulară din 1908 se spune: „Se socoteşte greşită părerea acelora care doresc ca şcoala să se transforme într'un atelier. Învăţământul lucrului manual face parte integrantă din obiectele de învăţământ prevăzute în programa şcoalei primare şi e mijlocul cel mai concret de educaţie intelectuală, estetică şi morală, a ochiului şi a mâinii.

Iarăşi interesante justificări se dau îndrumărilor pentru predarea scris—cititului, trimise în 1908: „Tratarea pur teo-

retică a exerciţiilor intuitive, ori reproducerea pe derost, nu adaogă nimic real în spiritul copilului. Simţurile rămân amorţite. Când spunem unui copil lucrurile sau numai i le arătăm, fără a-l provoca să le observe el singur şi să spună ce vede şi ce simte, nu-l învăţăm a observa, ci-l facem un simplu primitor al observaţiilor noastre şi îi înăbuşim, prin procedarea noastră condamnabilă, dorinţa de a afla, de a cunoaşte şi de a se instrui pe sine" [1]).

După cum vedem, metoda activă câştigă din ce în ce teren şi se impune ca cel mai sigur mijloc de instrucţie şi educaţie, în locul vechii metode mecanice şi intelectualiste Bine înţeles, această operaţie de substituire nu s'a făcut fără lupte, ale căror preludii şi episoade mai însemnate sunt cuprinse în lucrarea „Şcoala veche şi şcoala nouă" a lui *N. Moisescu* (Buc. 1912). Dela pedagogia lui Eliade, nu s'a mai scris o altă lucrare aşa de complectă în materie de educaţie şi învăţământ. Autorul încearcă şi reuşeşte să ne dea o adevărată sinteză a tendinţelor activiste ale timpului său, nefiind vorba numai de metoda activă ci şi de numeroase alte principii ale şcoalei active. Chiar termenul de „şcoală activă" îl întrebuinţează autorul cu deplină claritate: „Aceasta este o *şcoală activă* în care elevul observă cu simţurile sale, descrie cu vorbele sale, gândeşte cu mintea sa, încât lecţia întreagă sau aproape întreagă este opera sa".

In altă parte scrie: „Pe când elevul în şcoala veche este pasiv şi reproductiv, în şcoala nouă este activ şi productiv, căci este provocat într'una să observe, să descrie, să gândească, să experimenteze şi să înfăptuiască"

La Moisescu întâlnim concepţia integralistă, bazată pe individualitatea şi spontaneitatea elevului. Era deci natural ca la dânsul să găsim şi acele formulare în care se caută a fi prinsă individualitatea fiecărui elev. El dă un model de fişă individuală şi accentuează importanţa pe care o prezintă.

* * *

Până aici am văzut o serie de încercări teoretice şi practice, pornite fie dela o personalitate bine intenţionată, fie

[1]) I. C. Petrescu—Şcoala activă.

dela un congres profesional, ca deziderate. Pedagogia însă nu se putea mulţumi cu aceste încercări sau indicaţii, ci prin exponenţii săi cei mai autorizaţi a căutat să studieze şi să justifice ştiinţificeşte principiile şcoalei celei noi. Această justificare ne-au dat-o pentru prima oară în România, profesorii *C. Rădulescu-Motru* şi *G. G. Antonescu* dela Universitatea din Bucureşti, prin explicarea mecanismului actului voluntar şi teoria imaginilor kinestetice.

In „Puterea sufletească" D-l profesor C. Rădulescu-Motru, după ce explică din punct de vedere psihologic, mecanismul actului voluntar, arată cum prin cultivarea imaginilor de mişcare, se poate forma caracterul. D-sa stărue a se da elevilor posibilitatea să se desvălue până în adâncul sufletului lor, considerându-i ca pe nişte fiinţe active, nu receptive şi respectându-le prin urmare individualitatea (vezi P. Eliade). Elevul să înveţe nu privind cu ochii la ceea ce facem noi, ci să înveţe din efectele faptelor sale însăşi; prin experienţa sa proprie să cunoască legile fizice ale naturei externe, precum şi legile sufletului. Prin lucru, să ajungă a şti să lucreze (temă reluată de D-l Prof. S. Mehedinţi). Să iasă din şcoală cu deprinderi formate în tot genul de activităţi, căci atunci va ieşi şi un om cu caracter format.

In contra inutilităţii verbalismului intelectual, practicat până acum în şcoalele primare, îl vedem şarjând pe D-l prof. Rădulescu-Motru în „Ştiinţă şi Energie".

„In loc ca analfabeţii să se plângă că ei se găsesc desarmaţi în lupta pentru existenţă, se plâng tocmai acei ce au primit armătura ştiinţei (este vorba de un articol al unui dascăl, în care se cereau privilegii pentru absolvenţii cursului primar). Intr'adevăr—îşi urmează mai departe D-l prof. Rădulescu-Motru ironia sa tăioasă—curioasă armătură trebue să fie aceasta pe care-o dă şcoala rurală.

Ea se aseamănă desigur cu acelea pe care le purtau odinioară cavalerii medievali; adică cu acele armături încărcate fără niciun folos şi grele la transportat, încât sub ele bieţii cavaleri mureau de oboseală înainte de a fi început măcar lupta.

Tot în această lucrare, găsim un pasagiu în care acti-

vismul D-lui Profesor este clar exprimat: „Un laborator bine instalat, având ca diriginte un profesor cu o solidă pregătire ştiinţifică, aduce mai mult folos pentru cultura naţională, decât o sută de guralivi, care predică ţăranului iubirea de muncă".

După cum vedem, D-l profesor Rădulescu-Motru, fiind pornit împotriva verbalismului sec şi fără rost, concepe orice învăţământ numai pe cale de înfăptuire, de act, al cărui determinant cauzal să fie folosul. Concepţia D-sale înclină mai mult spre utilitarism, decât spre integralism.

In studiul „Rolul activităţii practice în educaţia caracterului" al D-lui prof. G. G. Antonescu, se încearcă o educaţie a voinţei prin cultivarea imaginilor kinestetice, care înlesnesc legătura dintre idee şi faptă: „Prin intermediul acelor imagini de mişcare, care sunt instrumentele actului voluntar, ideile trec dela potenţialitate la actualitate şi în privinţa formării caracterului, trebue să dăm elevului posibilitatea de a se manifesta şi mai ales, să-l considerăm ca fiinţă activă, care să nu se mărginească a înmagazina o sumă de idei auzite dela profesor sau citite din carte, ci să caute prin experienţă proprie să clarifice mai bine şi să aplice ceea ce a învăţat. Şcoala trebue pusă în legătură cu viaţa, ştiinţa cu activitatea ; deci la educaţia teoretică trebue să adăogăm din vreme şi o educaţie practică".

După cum vedem, D-l prof. G. G. Antonescu este mai conciliant şi caută ca perfecţionând prin adaos şi retuşare, să stabilească un acord între educaţia practică (expresia concepţiei utilitariste) şi educaţia teoretică (expresia concepţiei intelectualiste). Sistemul acesta cuprinzând în sine şi o parte şi alta, ne dă impresia unui întreg şi pentru aceasta, concepţia D-sale a fost denumită „integrală".

Concepţia integrală, prin poziţia ei medie, este mai ameninţată a cădea în intelectualism decât utilitarismul şi de aceea, pe când la concepţia utilitaristă metoda nu formează un obiect de atenţie încordată, în mod natural fiind cea activă, fără pericol de deviere, dincoace, respectarea riguroasă a metodei este impusă, căci orice alunecare ne va duce la verbalism şi intelectualism; aşa încât nu constitue o

surprindere atenţia deosebită dată metodei active în concepţia integralistă a şcoalei active. Acest lucru l-a determinat pe D-l prof. G. G. Antonescu să se ocupe îndeosebi de această metodă şi s'o perfecţioneze, făcând-o aplicabilă şi în domeniul ştiinţelor morale, căutând prin aceasta a introduce şi la noi metoda försteriană. Experienţele sunt făcute timp de doi ani (1912—1914) la seminarul Nifon din Bucureşti.

* * *

Cam astfel este reprezentată şcoala activă înainte de război în România. Lucrări mai complete, după cum vedem, în afară de cele ale specialiştilor G. G. Antonescu şi C. Rădulescu-Motru, nu au fost decât cea a lui I. P. Eliade la apariţia acestei mişcări şi a lui N. Moisescu, care înaintea războiului, sintetizează diferitele tendinţi şi le dă omogenitate. Numai în aceste lucrări găsim preocupări multiple, o concepţie integrală şi pot fi considerate ca expresiuni ale şcoalei celei noi, ulterior denumită „şcoală activă".

La ceilalţi autori, precum şi în lege, instrucţiunile şi circulările ce i-au urmat, găsim numai câte o trăsătură mai mult sau mai puţin însemnată a şcoalei active. Astfel la Creangă întâlnim mai ales dinamismul imaginativ, servindu-se de o metodă activă pentru un scop intelectualist. La N. Nicolaescu, găsim o preocupare utilitaristă. Haret, prin lege ca şi prin instrucţiunile date prin circulări, are o revenire dela utilitarism spre integralism.

La toţi însă, găsim metodul activ de predare.

Dacă activismul, ca sistem integral, cu greu se desena pe orizontul gândirii româneşti, în schimb metoda activă îşi înfipsese adânc rădăcinile în convingerile pedagogilor români.

Totuşi, dacă vom cerceta mai adânc acest curent, vom vedea că el frământa numai mintea unor cugetători şi forma mai mult material de revistă şi de studii de specialitate. Nu era un bun comun, împământenit şi îndătinat. Acolo unde îşi făcea apariţia, era privit de cei mai mulţi, ca un produs exotic, curios, interesant poate, dar atât! Aşa că, dacă din

punct de vedere al gândirii individuale şi poate al înfăptuirilor izolate, putem afirma existenţa şcoalei şi mai ales a metodei active în România înainte de război, din punctul de vedere al cerinţelor sociale şi al organizării practice, asemenea concepţie a fost inexistentă înainte de război şi ar fi urmat să rămână ca atare încă multă vreme, dacă războiul, prin consecinţele care i-au urmat, nu ar fi produs perturbaţiunile cunoscute, impunând prin aceasta actualizarea acestui curent.

(Va urma)

Şcoala superioară ţărănească *)

Ritmul vieţii actuale impune în fiecare stat colaborarea productivă a tuturor indivizilor care-l compun; o strânsă legătură şi o cât mai mică diferenţă de nivel cultural va trebui să unească şi să orienteze populaţia fiecărei ţări către o muncă liberă şi paşnică în vederea prosperităţii generale. De aici rezultă nevoia unor instituţii educative care păstrând caracterul funcţional al cetăţenilor (şcoala secundară şi cea superioară pregăteşte profesionişti, înstreinează elementele de originea lor), să-i încadreze totuşi într'un curent de cultură autentică.

Pentru ţările agricole, implicit a noastră, chestiunea ridicării spirituale a elementului rural îşi capătă deslegarea în *„Şcoala superioară ţărănească"*.

Invăţământul superior ţărănesc îşi are începutul în Danemarka. El a apărut aici ca o necesitate salvatoare pentru poporul danez, într'o vreme când acesta se găsea în pragul prăbuşirii totale. (O stare financiară falimentară de pe urma războiului de şapte ani, un nivel moral extrem de scăzut şi o muncitorime îngrozită de mizerie, este tot ce se putea întâlni în Danemarka la începutul secolului trecut).

Omul care şi-a dat seama de tragedia momentului pe care-l trăia poporul danez şi, mai ales, care a avut intuiţia clară a singurului mijloc de înlăturare a răului, a fost *N. F. Grundtvig.* El a înţeles că numai actualizarea energiei existente în pătura ţărănească va fi capabilă să aducă reabilitarea statului său. Şi aceasta prin educaţie, prin canalizarea

*) Pe marginea studiului cu acelaş titlu al d-lui *Stanciu Stoian*, directorul învăţământului primar.

putinţelor din mediul rural către munca de înfăptuiri durabile.

După revoluţia din 1830, Danemarka se găsea la începutul unei epoci de redresare socială. Ţăranul danez căpăta în sfârşit, o poziţie echitabilă în stat şi, odată cu aceasta, încerca un orizont cultural nou.

Învăţământul elementar a căpătat o extensiune necunoscută până atunci, iar din 1844 el a fost complectat cu *şcoala superioară populară.*

După înfiinţarea primei şcoale superioare la *Roedding*, a urmat cea dela *Ryslinge* (fondată de Christian Kold), aceea a lui Ernst Trier la *Vallekilde*, etc. Iar astăzi întreaga viaţă spirituală a Danemarcei se resimte de pe urma acestor instituţii.

In şcolile superioare populare daneze „se urmăreşte şi se lucrează pentru a deştepta puterile dorminde şi comorile ascunse de gândire şi de simţire ale naţiunii, la vârsta când lucrul acesta se poate face cu mai multă putinţă de împlinire", adică între 18—25 ani, aşa cum a precizat însuşi Grundtvig în 1834: „Tineretul, care exprimă vitalitatea unui popor, tinereţea care este chemată să dea direcţia, iar viitorul cel mai apropiat pecetea sa, *pe acest tineret să ne sforţăm a-l câştiga*".

Dintre obiectele care formau, la început, temeiul educativ în şcolile superioare populare daneze, *istoria* este cel mai important. Înşirarea faptelor trecute într'o formă care să mişte inima, să dinamizeze elementul emotiv şi eroic din fiecare tânăr, constitue una din preocupările centrale în cadrul educativ al şcoalelor superioare din Danemarca. *Metoda evolutivă* în predare este folosită de altfel, la toate materiile de învăţământ: fizică, chimie, sociologie, etc., care vor să introducă pe elev în mijlocul străduinţelor şi a nenumăratelor greutăţi ce-au prezidat înfăptuirea şi descoperirea adevărurilor, astăzi definitiv cucerite pentru aceste discipline.

Alături de istorie, de limba şi literatura patriei, alături de ştiinţele fizico-chimice şi sociologie, în şcoalele superioare daneze, *muzica* şi *gimnasica* ocupă un loc de primul rang. Cântul se face numai „pentru a crea dispoziţii sufleteşti", iar

gimnastica urmăreşte să „cultive supleţea şi abilitatea, care lipsesc tinerilor din masele populare".

Caracterul iniţial teoretic şi oarecum aristocratic al şcoalelor superioare daneze s'a dovedit a fi dăunător unei bune părţi din populaţia rurală, care nu avea acces în aceste instituţii din pricina lipsei de posibilităţi materiale.

Pentru corijarea răului, s'au creat în timpul din urmă şcoli superioare cu caracter special, în care pot pătrunde şi cele mai sărace straturi ale societăţii şi unde munca teoretică este împletită cu cea practică.

Subliniem, în treacăt, că activitatea acestor instituţii a pătruns şi în afară de şcoală, unde s'au creat *„Asociaţia pentru conferinţe"* şi *„Asociaţia tineretului danez"*, adevărate forţe de răspândire culturală şi de propagandă în favoarea învăţământului popular superior, alături de aşa numitele *„Reuniuni de toamnă"*, în cadrul cărora se ţin conferinţe cu subiecte adequate situaţiilor şi nevoilor locale.

„Astfel organizat — observă d. Stanciu Stoian — învăţământul popular superior din Danemarka a isbutit să transforme *preocuparea* de cultură într'o adevărată *stare* de cultură ridicată a poporului, deşteptând şi făcând puternic în tineret sentimentul unei vocaţii".

Din ţara lui Grundtvig, exemplul a pătruns în Norvegia, unde găsim cam 30 de instituţii organizate după modelul danez; în Suedia, unde înfiinţarea acestor şcolii se leagă de numele ziaristului *August Sohlman*, se află 50 de şcoli superioare populare *etatizate*, cu 60.000 elevi; în Finlanda, unde întâlnim 54 de instituţii, având drept caracteristică faptul că sunt mixte.

In Germania, şcoalele populare superioare datează din 1905. Ele s'au înmulţit într'un tempo destul de accelerat. (In 1929 Germania avea 80 şcoli superioare populare, pe care d. Stanciu Stoian le împarte astfel: 1. Tipul burghez de universitate populară, ţinând cursuri serale. Acesta s'a desvoltat la oraş; 2. Tipul ţărănesc cu internat la ţară; 3. Tipul proletar cu internat sau cămin, la oraşe; 4. Tipuri mixte sau marginale).

In Polonia „Universităţile ţărăneşti" sunt înfiinţate recent, prin 1924. Condiţiile de admitere sunt: vârsta, 18—25 ani pentru băieţi; 16 - 21 ani pentru fete; şase clase primare şi o *taxă* de 600 lei lunar. Deşi cu plată, şcoalele superioare poloneze au întotdeauna efectivul corespunzător posibilităţilor de întreţinere. Şi încă ceva caracteristic. Din cele şapte Universităţi ţărăneşti niciuna nu copie exact pe celelalte. Toate — fără a se abate radical dela modelul prim — îşi au specificitatea lor. Aşa, la Universitatea ţărănească din *Szyce* se dă preponderenţă teatrului popular şi muzicii, la cea din *Tyvonia* învăţământului civic şi istoric, etc.

Franţa cunoaşte universităţile populare încă din 1898. Mişcarea este însufleţită de cunoscuţii scriitori umanişti: *Anatole France* şi mai ales *Romain Rolland*. Caracterul teoretic al Universităţilor populare franceze, le-a micşorat prestigiul în faţa muncitorimii (care vrea cu tot dinadinsul opere mai pozitive).

In Italia vechile „Scuola populara universitaria" sau „Università populare", au fost asimilate de către regimul fascist, care le-a transformat în... institute de educaţie fizică (!)

Faptul s'a repetat şi cu Austria, unde după anexiunea la cel de al treilea Reich, instituţiile de cultură pentru popor sunt suspectate şi împiedicate în acţiunea lor.

Anglia a cunoscut din 1842 un început de mişcare pentru ridicarea nivelului cultural al muncitorilor. Acţiunea s'a dovedit a fi rodnică în rezultate pentru populaţia muncitoare engleză dela oraş. Fapt care a impus un curent similar şi la ţară.

Rezumând schiţa istorică a învăţământului popular din alte state, n'am făcut alta decât să legitimăm câteva concluzii, pe care le formulăm în spiritul lucrării d-lui Stanciu Stoian.

1. Şcoala superioară a luat naştere şi s'a impus ca un mijloc de integrare a întregului popor în viaţa culturală şi tehnică a vremii.

2. Ea răspunde unui comandament de echitate socială; angajează întreaga energie umană din cuprinsul unui stat în

procesul muncii creatoare, singura care înobilează şi care justifică dreptul la existenţă.

3. Din punct de vedere psihologic-educativ, intervine în viaţa individului tocmai când se cimentează şi se defineşte coloana de structurare a caracterului moral: *deprinderea.*

4. Sădeşte în sufletul ţăranului încrederea şi conştiinţa valorii pe care o reprezintă în sfera unităţii colective din care face parte.

5. Şcoala superioară populară îşi înalţă coloanele pe valori indiscutabile, pe realităţile furnizate de cadrul sociologic şi cosmic al *regiunii* unde funcţionează.

6. Dă rezultate practice într'un timp relativ scurt, stabilind astfel încrederea populaţiei în binefacerile ei.

* * *

Tot în vederea ridicării culturale a ţărănimii unele state agricole folosesc „agronomia socială", creaţie ad-hoc. Pe acest plan se găsesc: Rusia, Belgia, Italia şi Bulgaria.

Este interesant de observat că *mijlocul* acesta cultural-educativ nu s'a născut dintr'o raţiune de ordin superior-umanist, ci dintr'una de calcul materialist. Pentru economia capitalistă, ţăranul era doar un element de producţie, o unealtă tehnică inexistentă sau aproape inexistentă, în ecuaţia exploatării agricole. Formula *pământ-capital* s'a dovedit a fi seacă, expresie linguistică a unui sistem economic articulat după nevoile maşinismului ce-şi mai trăieşte încă epoca de glorie ..

Procesul agricol are însă nevoie de un al treilea element constitutiv — *ţăranul* care să-i dea expresia viabilă. Săteanul nu este profesionist, el este ataşat cu trup şi suflet pământului şi o disciplină adresată exploatării agricole nu-l poate neglija. Aşa s'a născut agronomia socială, care încearcă să dea satisfacţie tuturor factorilor ce concurează la producţia rurală. Agronomia socială în forma ei actuală are mai mult „un caracter verbalist, *propagandistic*". Tinde însă, şi în unele state a ajuns chiar, la înfăptuiri pozitive.

La noi „activitatea extraşcolară" din vremea lui Haret a pus oarecum şi problema agronomiei sociale. Dar fără s'o

adâncească, aşa cum au făcut după războiu d' Virgil Madgearu, I. Mihalache şi acum în urmă, d. prof. *D. Gusti* în sfera de preocupări sociologice a Fundaţiilor Regale.

In statele cu proprietate ţărănească, principiile economiei pure, abstracte, nu-şi găsesc aplicare. Aici, coheziunea elementelor şi valoarea rezultatului economic ţine aproape exclusiv de cooperaţie şi de armonizarea activă a factorului social şi cultural. Altfel exprimat, ridicarea unităţii colective în speţă, satul, trebue să se facă în toată întinderea vieţii ce-l caracterizează. Concepţia aparţine d-lui prof. D. Gusti şi prin aplicarea ei se urmăreşte redresarea păturii noastre rurale.

Pe chenarul acestor preocupări, agronomia socială îmbracă forma unei discipline care, alături de căminul cultural şi de şcoala superioară ţărănească, va trebui să inaugureze o epocă de înfăptuiri pozitive în câmpul existenţei săteşti.

* * *

Cultura poporului a fost redusă multă vreme la învăţământul primar. Clasele de jos se găseau astfel, în minoritate faţă de categoriile sociale supra-puse, care au avut grijă să-şi asigure „o şcoală întreagă şi organizată potrivit cu interesele lor, pentru toată perioada de formaţie a individului".

Libertatea învăţământului graţie căruia se face posibilă circulaţia valorilor de-a-lungul întregii ierarhii sociale, este valabilă numai principial, de oarece, în practică, numărul elementelor din mediul rural care au acces în învăţământul secundar şi superior atinge un procent neînsemnat faţă de acela al elementelor orăşeneşti (în general burghezo-capitaliste). („In 1933 şcolile secundare aveau 75% elemente de origină orăşenească şi numai 25% elemente de origină rurală"). Se vede clar că şcoala secundară a devenit un monopol al oraşelor, către care se încearcă exodul forţelor săteşti mai înstărite. Procesul acesta nu dă nici un randament în opera de redresare a păturii ţărăneşti, pentrucă fiii satelor care au reuşit să-şi facă o cultură secundară ori superioară, nu se întorc de unde au plecat, spre a forma o elită rurală în jurul căreia să se grupeze *activ* toate rezervele energetice ale sa-

tului şi prin aceasta, să se asigure pentru toţi sătenii o atmosferă de virtuoasă ţinută morală.

Satul trebue ridicat prin el însuşi, *„ridicarea poporului se face numai prin popor"*. Libertatea efectivă a învăţământului, ori cu un termen consacrat, democratizarea sinceră a acestui învăţământ, va trebui să niveleze barierele care mai stărue şi astăzi, între diversele categorii sociale, va trebui să eşaloneze valorile după criterii obiective, după aptitudini şi putere de muncă; va trebui în sfârşit, să transforme pseudo-cultura satelor într'o adevărată *stare* de lumină.

In privinţa configuraţiei actuale a învăţământului primar dela noi „vedem – ne spune autorul *şcoalei superioare ţărăneşti*" — în primul rând că, din cele trei milioane de copii recenzaţi, abea două milioane şi ceva sunt înscrişi în cataloage (70%)" Şi mai departe: „Dacă cercetăm apoi modul cum aceşti elevi suut repartizaţi în cele şapte clase primare, găsim o repartizare cu totul nefirească. In clasa I-a sunt îngrămădiţi aproape o treime din elevi, pentru ca în clasa II-a să se piardă brusc o treime din aceştia şi scăderea să progreseze apoi până în clasa IV-a. Dintr'a IV-a într'a V-a, scăderea este iarăşi mare şi merge astfel până în clasa a VII-a. Clasa a V-a numai reprezintă $^2/_3$ din clasa IV-a; clasa a VI-a faţă de a V-a $^1/_2$, iar a VII-a faţă cu VI-a numai $^1/_3$, pierzând $^2/_3$ din elevii anului precedent. Abia 1,4% din totalul elevilor înscrişi sunt în cl. VII-a.

Orice discuţie în jurul acestor cifre ne apare gratuită..

Evident, şcoala poporului trebue aşezată pe alte baze. Şi pentru a ajunge aici vor trebui înfrânte suficiente piedici şi dificultăţi.

Invăţământul trebue să se acomodeze realităţilor, nu să plutească la suprafaţa lor; trebue să respecte „aptitudinile şi rolul social şi profesional al viitorului cetăţean"; trebue să-şi modeleze structura după viaţa spirituală a colectivităţii la care se adresează şi care nu poate avea un caracter uniform pe tot întinsul ţării. „Şcoala neadoptată mediului şcolar al maselor populare n'are nici o eficacitate".

Regionalismul şi, în cadrul acestuia *localismul educativ*,

se impune deci ca o adevărată axă a nouii orientări în lumea şcoalei româneşti.

Din punct de vedere politic-social, învăţământul este ţinut să transforme libertatea *facultativă* de până acum, în *libertate efectivă*. Feciorii de ţărani — indiferent starea materială — vor trebui să-şi aibă calea deschisă în instituţiile de cultură superioare ale statului.

Relativ la obligativitatea învăţământului primar, d. Stanciu Stoian observă pe bună dreptate, că obligativitatea este o imposibilitate, atâta vreme cât gratuitatea învăţământului este o iluzie. În continuare d-sa spune: „Aceasta din urmă (gratuitatea) va fi efectivă numai când elevii săraci vor avea cărţi, hrană şi îmbrăcăminte. Şi poate nici atunci. Căci este în realitate vorba, în primul rând, de o luptă pe alt teren decât cel pedagogic — o luptă care să ducă la egală îndreptăţire la conducerea ţării a tuturor categoriilor sociale folositoare ţării" (p. 65).

Problema gratuităţii în învăţământul primar (şi în legătură cu aceasta, aceea a obligativităţii), atinge unul din punctele nevralgice ale structurii sociale însăşi. Ea nu se va putea înfăptui decât în clipa când pătura ţărănească va fi integrată în mod real economiei generale a statului, decât în momentul când pătura ţărănească va fi ridicată la rangul de forţă productivă prin sine însăşi, în stat. Până atunci „egala îndreptăţire la conducerea ţării" (pe care poporul a avut-o după războiu), va rămâne în afara oricărui efect educativ-cultural, iar ajutorul cu hrană, haine şi cărţi, un simplu mijloc de a ne înşela. Şi în acest caz, soluţia chestiunii atinsă în treacăt de d. Stanciu Stoian nu va veni dela mijloacele preconizate de d-sa.

In ordine psiho-pedagogică, şcoala trebue să ocupe educativ întreaga vârstă de desvoltare a individului, evoluţia cronologică şi psihologică a omului formând unul din criteriile fundamentale în diviziunea graduală a şcoalei

1. Vârsta primei copilării (0-7 ani) şcoala familiei; 2. Vârsta copilăriei a doua (7-14 ani), şcoala primară; 3. Vârsta adolescenţei (14-18 ani), cursul supra-primar; 4. Şcoala superioară populară (18-25 ani).

In tot acest ciclu învăţământul trebue să urmeze strict viaţa în legăturile ei sociale şi în raporturile ei cu mediul cosmic. Programa alcătuită pe „centre de viaţă", va introduce copilul din chiar cursul elementar, în cadrul existenţei regionale unde va fi ţinut să activeze intens şi liber pentru progresul său şi al celor din jur.

Munca productivă începută în cursul elementar se va continua în cel supra-primar (pe care trebue să-l urmeze toţi feciorii din popor) şi va căpăta un înţeles deplin în şcoala superioară populară. Aici caracterul dominant al învăţământului va fi format de activitatea practică. Gospodăria, ştiinţa regională aplicată, arta regională, întărirea fizică şi sanitară a vieţii din regiune, toate se vor desfăşura în lumina activismului pedagogic.

Alături de activitatea socială a Fund. Regale, şcoala superioară ţărănească va forma unul din pilonii statului nostru ţărănesc de mâine.

Cultura noastră superioară pentru popor numără realizări modeste. Ele aparţin parte iniţiativei particulare (Fund. „Ion Mihalache", Fund. „Prietenii şcoalei superioare ţărăneşti"), iar parte Fund. Culturale „Principele Carol", societăţilor „Astra" transilvăneană şi „Societatea pentru cultura poporului român' din Bucovina.

In marea lor majoritate instituţiile noastre de cultură superioară populară au un pronunţat caracter teoretic. Ele se reduc la nişte conferinţe (urmate sau nu de aplicaţii demonstrative), ce se ţin în sate în zilele de sărbători sau dumineca.

Şcoli superioare ţărăneşti cu permanenţă şi cu o organizaţie programatică serios alcătuită, avem doar două: una la Câmpina, în jud. Prahova şi alta la Fierbinţi, în jud. Ilfov.

Şcoala superioară ţărănească din Tg. Fierbinţi şi-a deschis porţile în anul 1935. Ea ţintea să recruteze elevi din tot judeţul Ilfov. Principial, faptul poate fi conceput, pe teren însă el nu se pretează la realizare. Căci din 29 elevi, care au frequentat în primul an la şcoala din Tg. Fierbinţi, 68,5% erau din aceeaşi plasă, iar restul din apropiere.

„Am făcut în felul aceasta—ne spune d. Stanciu Stoian—

încă o probă experimentală în favoarea regionalismului, care trebue să stea şi la baza şcolilor superioare ţărăneşti. Vedem din exemplul de faţă că *regionalismul nu e numai de dorit, ci se impune el însuşi*".

Condiţiile de admitere în şcoala superioară ţărănească la noi, după experienţa dela Fierbinţi trebue să fie : vârsta 17-18 ani, când „tinerii săteni s'ar simţi atraşi către învăţătura unei şcoli ţărăneşti mai înalte", ciclul primar complect (7 clase).

Nu vom da în această cronică amănuntele funcţionării şcoalei dela Fierbinţi, ci ne vom mărgini să-i semnalăm scopul şi să-i remarcăm profundul caracter realist, pe care d. Stanciu Stoian îl evidenţiază cu un autentic lux de date.

„Şcoala superioară ţărănească are drept scop să ne dea şi ea un om cultivat, dar acest om să rămână un ţăran. El trebue să rămână omul brazdei, omul care are deprinderea şi ştiinţa domesticirii naturii, făcând-o să rodească spre folosul lui şi al semenilor săi".

Programa şcoalei superioare ţărăneşti dela Fierbinţi este alcătuită pe unităţi de viaţă (centre de interes) şi mai presus de toate, pe materialul furnizat de mediul local. Ea urmăreşte să dea muncii săteşti şi o „technică regională".

De aceea activitatea practică (73% ore), a fost îndreptată aproape exclusiv spre a corecta viaţa din partea locului.

* * *

Socotim că desvoltarea învăţământului superior ţărănesc din România nu va putea ignora lucrarea d-lui Stanciu Stoian, aşa cum n'o va ocoli niciun dascăl ataşat cu trup şi suflet misiuniii sale.

Vasile Chicu

CRONICA

Opinii şi sugestii:

Realism profesional

Luat în vălmăşagul unei munci istovitoare, al cărei sfârşit e imposibil de întrezărit măcar, învăţătorul vede pe zi ce trece ca orizontul i-se micşorează ameţitor de repede şi astăzi, mai mult decât ieri, cade în rutină sau e cuprins de exasperarea efortului în gol. Studierea noilor programe e, de cele mai multe ori, unica ocupaţie ce urmează după orele de clasă. Orarii schimbate, ţinerea contabilităţii riguroase a perindării cotidiene a elevilor pe băncile şcolii e o grijă obligatorie şi obositoare.

E prea mult birocratism în şcoala noastră populară. E prea multă contabilitate. Oare, elanul depus de un însufleţit dascăl, după care se simte sleit complect de puteri, dar cu sufletul mulţumit că a săvârşit o prefacere cât de mică în micuţii lui, se poate măsura cu cifre şi cu întocmiri de situaţii? Nu cred. Întotdeauna am simţit că acest timp l-aş putea întrebuinţa mai cu folos citind o carte, scriind sau pur şi simplu recreindu-mă în tihnă. Câteodată, sunt atât de antrenat la unele obiecte de învăţământ, şi copiii sunt aşa de dispuşi a prelungi învăţarea acelui obiect, încât simt nevoia ca întregul timp din acea zi să-l dăruiesc acelui obiect. Şi chiar, uneori, trec timpul legal fără să simt remuşcări. Ce fac însă, cu condica de prezenţă? Pot s'o las necomplectată? De sigur că nu. Urmează deci o muncă de plăsmuire justificabilă cu scopul de a acoperi cât mai mulţumitor rubricile acestei condici. De ce această muncă zadarnică? Nu ar fi mai bine ca învăţătorul să aibă carnet de activitate în care să noteze zilnic activitatea desfăşurată după un plan făcut de el mai înainte.

Am spus mai sus că învăţătorul fiind luat în vălmăşagul cerinţelor nesfârşite ale mediului, cade în rutină sau rămâne complect deprimat de inutilitatea efortului depus. E lucru trăit şi verificat de fiecare. Pe lângă faptul că nu ai timp să citeşti o carte, n'ai nici de unde s'o procuri şi nici timp destinat acestui lucru. Ce e de făcut atunci?

Am câteva propuneri scoase din realitatea de fiecare zi, a desfăşurării învăţământului nostru primar.

1. In orice comună, la şcoala din satul cu mai multe posturi, învăţătorul cel mai capabil va fi director şi nu va avea o clasă a lui.

2. Se va ocupa intens de străjerie, cămin, organizarea cooperaţiei locale întocmirea unui plan local de activitate şcolară şi extra-şcolară, etc.

3. Va avea grijă de gospodărirea model a şcoalei şi a întregii ei averi.

4. Va supraveghea binevoitor activitatea învăţătorilor din raza comunei.

5. Va vizita şcolile din apropiere şi

va lua act de activitatea, metodele şi de orice inovaţie folositoare descoperită la ceilalţi colegi.

6. Odată pe săptămână sau de două ori pe lună, fiecare învăţător va putea părăsi şcoala fără cerere de concediu pentru a-şi putea procura cărţi, a-şi căuta sănătatea, a se aproviziona cu cele necesare traiului zilnic şi a lua contact cu colegii din împrejurimi. In acest timp, directorul va fi obligat a-şi suplini colegii la clasă, spre a nu se înstrăina de materia de învăţământ şi a-şi da seama de rodnicia activităţii colegilor şi elevilor.

In acest chip, învăţământul şi cultura populară vor avea de câştigat iar slujitorii şcolei îşi vor creşte prestigiul din activitatea zilnic depusă şi de a-proape controlată de cei mai în măsură colegi: *elitele învăţătoreşti.*

Vladimir Dascălu

Problema individualităţii şcolarilor

E sigur că nu există doi şcolari la fel. Fiecare îşi are individualitatea sa proprie deosebită. Cunoaşterea acestei individualităţi e una din condiţiile esenţiale, atât pentru reusita deplină a instrucţiei şi educaţiei, cât şi pentru îndrumarea tinerilor spre activităţile pe care le pot îndeplini cu mai mare profit pentru societate. Dar cunoaşterea individualităţii nu se poate prinde într'un moment oarecare, cum s'ar prinde chipul într'o fotografie, ci numai prin cercetarea atentă şi îndelungată a tuturor manifestărilor reale ale şcolarului.

Pornind dela realitatea dată a copilului, cu puterile lui în creştere şi cu manifestările lui evidente, pedagogul practic, îi va surprinde mai uşor direcţiunea desvoltării sale, cu posibilităţile optime de realizare, pentru a şti cum să procedeze, cât să ceară şi când să utilizeze un mijloc sau altul, în activitatea lui educativă.

Observaţiunile culese de pedagogul practic, trebuesc consemnate undeva, pentru ca pe baza a cât mai multor dintre ele, precum şi a coordonării şi sistematizării lor, să se poată desprinde apoi cu mai multă siguranţă directiva desvoltării individualităţii.

Câte manifestări mărunte, dar caracteristice fiecărui şcolar, nu sunt date uitării, din pricină că notele din catalog nu le pot înfăţişa, iar un alt mijloc de consemnare a lor, lipsea din organizarea şcolară de mai înainte.

Se presupune că toţi cunoşteau cuprinsul unei foi de observare, sau fişă individuală, înlocuite astăzi cu catalogul şi matricola fişă:

Partea I-a: Observări şi constatări privitoare la starea civilă, referinţe sociale şi însuşiri fizice ale copilului; partea II-a: observări şi constatări privitoare la însuşirile sufleteşti, studiindu-se fie care funcţiune sufletească.

Pentru studiul acestor funcţiuni, adesea ori recurgem la experienţă, adică impunem diferite situaţii şcolarilor şi ei, de multe ori, iau atitudini contrarii situaţiunilor impuse.

De aceea, nu prea se pune preţ pe observaţiunile culese pe calea experienţelor.

Realitatea vie trebue să trăiască intens situaţia impusă, iar fenomenul sufletesc trebue să fie interpretat. Viaţa trebue observată cum decurge în mod liber nestânjenită şi nestingherită. A privi pe individ pe rând prin toate facultăţile sale separat — deşi nu se pot separa — înseamnă să-l privim static şi artificial, căci într'un moment de trăire, se reflectează toate funcţiunile sale, iar *efectul lor este un produs dinamic şi nu o sumă.*

Prin trăire se constată că este în

ele ceva în plus. De aceea se impune să urmărim viaţa copilului şi să notăm toate acele manifestări, care ne par interesante şi care nu erau cuprinse în cadrul unei foi de observare sau a unei fişe individuale, de până acum — zic *de până acum*, pentrucă fişele cu vechea poveste, sunt scoase din uz. Învăţătorul îşi va nota observaţiunile asupra copilului într'un carnet şi acest carnet va servi ca document, pe baza căruia directorul de şcoală va trece observaţiunile în matricolă.

Aceasta pentru că noile cataloage nu convin întru totul cu noile matricole, care se cer complectate cu date ce nu-s cerute de catalog.

Deci, carnetul pentru observarea individualităţii şcolarilor, este absolut necesar. Învăţătorul va trece în el, zilnic, toate observările sale asupra copilului, atent, răbdător, nu aşa cum — ierte-mi-se digresiunea — un subrevizor, din alte timpuri, scria în carnetul său, stând picior peste picior în spatele celui inspectat, părerile concludente, care, apoi, legate într'un proces-verbal, scris cu patima de partid, calificau şi clasificau pe învăţător, ca şi cum ai întocmi fişa individuală a unui şcolar din clasa I-a în prima zi de şcoală...

Noua matricolă ne arată ce anume observări trebue să culegem dela copii.

Condiţiile de care atârnă buna complectare a acestor observări sunt aceleaşi: cunoştinţe de psihologie, timp, elevi puţini, concursul medicului, etc. Pe deasupra, rămâne veşnică *iubirea de copii* a învăţătorului şi năzuinţa de a înţelege cele mai mărunte manifestări ale lor.

Petre Stratan

Noile cercuri culturale

Procesul de radicală schimbare a întregului organism al vieţii româneşti de Stat a atras după sine o acţiune reformatoare şi asupra şcoalei.

Dacă şcoala prin organizarea şi funcţionarea ei trebue să fie oglinda fidelă a cerinţelor societăţii în tendinţa ei de afirmare, înţelegem de ce această schimbare s'a răsfrânt, ca o firească urmare, şi asupra şcoalei.

Principiile fundamentale de cinste, dreptate, muncă şi ordine ce stau astăzi la baza ideii reformatoare a Statului românesc vor fi puse în slujba ridicării ţăranului. Opera de ridicare a ţăranului, în acest moment istoric, cere adunarea întregului neam în jurul acestui ideal.

Şcoala primară românească n'a stat indiferentă în faţa noului ideal de viaţă, să nădăjduim de asemeni *nouă*.

Învăţământul popular tinde a fi în pas cu vremea şi, chiar în acest stadiu de reorganizare, continuă să ne ceară şi mai departe informaţii sigure pentru o mai bună valorificare a legiuitorilor.

Cercurile culturale reconstituite pe baze noi, pe lângă imperativul perfecţionării didactice sunt însufleţite şi de această idee,

In structura lor actuală, se înţelege că vom discuta probleme cu mult mai largi, ajungând la anumite păreri concludente, ce-ar putea însemna adevărate izvoare de informaţie şi sugestii practice pentru legiuitor. Dar când? Atunci când conferinţele se vor impune prin seriozitatea pregătirii lor de către învăţători, alături de autoritatea pe care trebue s'o aibă comitetul din fruntea fiecărei secţii a cercului cultural. Evident, nu-i vorba de-o autoritate pe care trebue să şi-o asigure comitetul făcând

poliţie, ci de-o autoritate care îţi vine ţie comitet, dela însăşi pregătirea membrilor pe care ţi-ai ales. Iată dar că acolo unde s'a crezut că alegerea acestui comitet este o problemă uşoară, de simplă alegere a câtorva învăţători mai mult sau mai puţin competenţi în misiunea ce li s'a încredinţat, s'a greşit enorm.

In al doilea rând, va cântări felul în care trebue să organizeze acest comitet mersul desbaterilor cu punerea celor mai interesante probleme de discutat.

Relativ la conferinţe comitetului îi incumbă nu numai datoria de a fi cât mai conştiincios în citirea lucrărilor, dar şi de a extrage cu o severă minuţiozitate acele informaţii şi sugestii de care am vorbit mai sus, în vederea punerii unor probleme de discutat şi întocmirea raportului ce se va trimite la centru. Cu atât mai mult cu cât subiectele, prin varietatea şi conţinutul lor, fac apel, într'o largă măsură, la observaţii cu caracter local.

Dar se vor întreba unii: cum poate fi conştiincios comitetul dela o secţie şi alta la cetirea celor 150 – 200 lucrări venite din plasa întreagă? Dar altfel înţelese, ce rost au aceste conferinţe? Acela de a-l mai pune pe învăţător să mai cerceteze, dus de nevoia de a-şi face lucrarea ce i se cere? Aceasta-i prea puţin. De aceea, în scopul de a nu compromite ideea legiuitorului, se poate merge până la a reliefa anumite lucrări bune, în părţile lor caracteristice, şi a face aspre obiecţiuni celor slab întocmite. Referitor la corectarea conferinţelor, se înţelege că ele vor fi împărţite între membrii comitetului la secţia respectivă, fiecare înclinând la subsecţia cu subiectele ce cad mai mult în sfera sa de pregătire.

Sunt însă demn de făcut următoarele observaţii:

Mai întâi, în ordinea discuţiilor, fiecare învăţător e dator să se comporte ca un adevărat om al şcoalei. Chestiunea ridicată sau întrebarea pusă va fi bine primită de întregul cerc, atunci când va necesita lămuriri profitoare pentru toţi. In timpul limitat ce ne stă la dispoziţie n'avem când ne pierde în discuţii de conţinut mediocru.

Invăţătorii cu mai mulţi ani de învăţământ n'au nici-un drept să sfideze avântul şi pregătirea mai nouă a învăţătorilor tineri. Cu aceasta nu vrem să spunem că negăm neprecupeţita lor contribuţie pe ogorul şcoalei în practica didactică ce-o au.

Şi apoi se ştie foarte bine că *a avea practică nu este totdeauna a avea experienţă.*

Conferinţele desvoltate de către învăţători trebue să se sprijine pe-o judicioasă cercetare a izvoarelor de consultat alături de o serioasă metodă de observaţie, acolo unde unele părţi din conferinţă o cer.

Invăţătorul al cărui subiect face ape, exclusiv la observaţia sa personală n'are ce căuta în manuale.

Intreaga lui conferinţă va fi o admirabilă închegare de deducţiuni scoase pe cale de observaţie şi serioasă analiză, strâns legat fiind de şcoală şi perfect încadrat în viaţa satului unde activează.

Noi învăţătorii, vom fi cu adevărat puternici, când vom fi pe deplin pregătiţi. Acest ideal trebue să ne călăuzească în munca de fiece zi. Să nu fim priviţi ca un element indispensabil de colaborare în viaţa Statului, numai prin rolul ce-avem de îndeplinit ci şi prin modul în care trebue să ştim a fi la înălţimea misiunii, *prin munca, priceperea şi pregătirea noastră.*

Vasile Ignat

———

Note:

Pedagogia lui Creangă

Este foarte bogată bibliografia cercetărilor în jurul vieţii şi operii lui Creangă, deşi, uneori, studii de altfel remarcabile, greşesc în caracterizări şi interpretări. Se subliniază cazul volumelor lui Lucian Predescu, a căror folosire duce în eroare pe cetitor.

Creangă e o curiozitate a literaturii. E o curiozitate şi a şcolii, unde a bătut cu foiagul la poarta metodelor noi de învăţământ. Adică, una e a bate şi alta e să ţi se deschidă. D. Călinescu G. în volumul „Viaţa lui Creangă" face remarca următoare: metodele lui Creangă sunt pe sfert din pedagogia cea nouă şi pe trei sferturi din vechile principii humuleştene ale părinţelui Ioan, care îmblânzia cu colivă şi colaci şi corecta cu sf. Nicolae şi Calul bălan... A rămas de pomină metoda de atragere la şcoală, întrebuinţată de Creangă. Băieţilor le dădea mâncare, dulciuri, iar pe piept le atârna tinichele, spunând că-s medalii. Cum se bate prin unele locuri şi azi, aşa se bătea şi'n clasa lui Creangă. Mijloacele erau: lopăţica, grăunţele, mătăniile, variate cu loviri la partea moale.

Metodele acestea nu trebue să ne pară curioase, deoarece se cunosc exemple de felul acestora şi la noi. Cunosc un dascăl dela Truşeni—Lăpuşna, pe măsuţa căruia stau câte trei-patru scânduri dela loitrele carului. Luciul de pe ele arată deasa întrebuinţare. E şi acesta un motiv pentru actualitatea lui Creangă.

Dar Creangă ca pedagog este interesant şi din alt punct de vedere. Îl apreciem când se declară duşman al neologismelor şi când tipăreşte „Metoda nouă de scriere şi cetire". Creangă avea cunoştinţă de treptele formale, iar valoarea percepţiei nu-i scăpa.

Cărţile lui Creangă erau apreciate şi de Alecsandri. Povestitorul nostru, la gramatică, în loc de numărul singular spune singurit, iar pluralului „înmulţit". Cine ştie câte nopţi a asudat „burduhănosul" până ce a pescuit din văzduh acel sprinten „singurit"!

Dar, caracterul general desprins din viaţa de pedagog a lui Creangă este duioşia. Creangă era bun şi milos, dar la supărare fugeau copiii de el. Iubea copiii, fie că îi învăţa să cânte „Păsărica în timpul iernii", fie că lua parte la jocul „de-a-mingea" în curtea şcoalei Trei-Ierarhi, ori Păcurari.

Îi întreba pe fiecare ce a mâncat acasă, câţi dorm într'o odaie etc.

Manualelor sale li s'a adus vina că nu-s ilustrate. Lipsa aceasta Creangă o ştergea din plin, atunci când povestea în delirul tuturor copiilor.

Poate nici arta tiparului nu înlesnea acest lucru. Poate şi criza şcolii din acea vreme era un motiv pentru sărăcia de metodă în instrucţie şi educaţie.

Făcea şi Creangă ce putea; când sistemul lancasterian dela Humuleşti când metoda scriptologă, venită din Ardeal; amândouă folosite ca să nu zică lumea că nu ştie de existenţa lor.

Şi iată cum, fără să vrea, împins mai mult de Maiorescu, Creangă ajunge

pedagog. Pedagog, acela care n'avea încredere în pedagogie, acela care trebuia să fie promotorul principiului disciplinii prin libertate. Creangă a crezut în bunul simţ al educatorului şi'n afecţiunea părintească însufleţitoare în munca didactică. Deviza lui este: să nu suceşti mintea!

Ionică Ochişor

Cât costă învăţământul?

Cu cât statele se urcă pe scara civilizaţiei, cu atât cheltuesc mai mult pentru carte şi cerneală.

Excepţie fac acelea care schimbă tocul în mitralieră şi călimara în tun. Chiar în urma unui inevitabil războiu, — ce rămâne? Materia tare, şosele, blokhaus-uri, edilitate ireproşabilă — toate se topesc în nimicnicie. Supravieţuieşte, în schimb, desăvârşirea interioară, cultura, valorile imponderabile ale raţiunii şi perfecţiunii umane. Pe acestea nici-o armă, oricât de meşteşugit născocită de urgiosul Marte, nu le poate ajunge. Se înalţă dincolo de timp şi graniţă, în sălaşul senin al legendei.

Trecem în revistă lumea cifrelor reprezentând sumele alocate şi cheltuite cu învăţământul, în câteva state mai mult sau mai puţin belicoase.

Incepem cu Franţa, patria culturii, unde aproape că nu e nevoie de această instituţie plictisitoare: şcoala; unde tradiţia luminării minţii a pătruns aşa de adânc în popor, încât nu există familie care să nu-şi dădăcească copiii, odată cu mânuirea linguriţei şi furculiţei, introducându-i de mână în împărăţia minunată a slovelor.

In 1928 bugetul învăţământului francez reprezenta 5,9% din întreg bugetul ţării. In 1936 acest buget a crescut însă la 6,5%.

Italia, în 1927—1928, a cheltuit pentru şcoală 7,21% din bugetul total al statului. In 1936—1937, la o populaţie cu mult mai mare, a cheltuit 7,27% (o diferenţă dureroasă de 0,06%).

In Rusia, ţara experienţelor şi a controverselor, în 1913, pe vremea împărăţirii ţărilor, se cheltuia anual, pentru învăţământ, suma de 182 milioane ruble. Se numărau atunci 30 tineri şcoliţi la mia de locuitori. (Vezi A. Kurella: „La révolution culturelle"; Paris, 1934). Odată cu planul cincinal, bugetul învaţământului a crescut însă deodată la suma de 643 milioane ruble; în 1932, la 4.535 milioane şi în 1937, la 18.246 milioane. In 1927 1928 cifra bugetului învăţământului reprezenta 9,8% din bugetul general; în 1935, 12,7% şi în 1937, 19,1%.

Mai departe, învăţământul primar şi secundar, număra, în 1932, 24,2 milioane elevi; în 1937, 30 milioane, ajungând până astăzi suma de 36 milioane elevi, ceea ce ar fi 1 elev la 5 locuitori.

Să revenim acum la Germania. Am lăsat-o înadins la urmă, pentrucă acest faimos al treilea Reich—să ne ierte—dar nu merită comparaţia.

In 1931—1932 (nu era cancelar d. Adolf Hitler) se cheltuia pentru învăţământul public 20% din bugetul general al Statului. In 1933—1934 (primul an de domnie al Führer-ului) procentul a scăzut brusc la 13,6%. (Vezi „Statistisches Jahrbuch für das deutsche Reich", 1936). Numărul studenţilor germani era in 1930 de 132000; în 1937, de 73.000. Rezultă o diferenţă de 44,8%. (Pasă-mi-te, studioşii tineri germani au fost înscrişi în batalioanele de asalt ale celui de al treilea Reich).

Aşa e în ţările care visează numai tunuri şi iarbă de puşcă..

Petre I. Gheorghe

Cărţi:

Ştefan Zweig: Tolstoi şi Nietzsche, Editura „Cugetarea", Bucureşti; Preţul 55 lei.

„Căci numai prin naturile tragice ne putem da seama de profunzimea sentimentului. Şi numai prin spiritele uri-

aşa omenirea îşi recunoaşte măsura ei supremă", aşa încheie autorul monografia sa poetică asupra lui Tolstoi şi Nietzsche. Spirit ramificat, amplu, monumental, a fost Lew Nicolaievici Tolstoi; natură tragică, filosoful genialei şi orgolioasei însingurări: Friedrich Nietzsche.

Tolstoi era mic la stat, avea barbă patriarhală, sprâncene stufoase încruntate, buze senzuale şi mersul agil. Trăsături grosolane de culac moscovit, care desamăgeau pe acei care îl vedeau întâia dată. Tătucul acesta şters suferea de un greu păcat: sexualitatea. Şi de o obsesie creatoare: moartea.

Criza lui Tolstoi începe dela moarte şi dela scrupulurile conştiinţei. Încă din tinereţe sentimentul morţii a pătruns în fiinţa lui, uriaşă ca o Siberie, copleşindu-i gândurile, strunindu-i hăţurile creaţiei. Fiecare pagină din *jurnalul* său începe cu aceste litere sibilice: d. m. t. (dacă mai trăiesc). Creaţia lui se leagă de această moarte, totdeauna în apropiere, de frică, de remuşcările conştiinţei şi de ruşine. Până a nu deveni conştient de eul său prăpăstios, Tolstoi încheie operele-i principale şi zămisleşte, necontenit, copii. Apoi, deodată, încep să-l muncească „necunoscutele întrebări": De ce trăiesc? Ce e bine şi ce e rău? Cum mă pot mântui? *Mântuirea*, iată arzătoarea întrebare ce i se înfige în conştiinţă ca un piron incandescent. Procesul vieţii sale interioare e necruţător. Tolstoi caută pe Dumnezeu cu ardoare şi ciudă. Unde? Unde? În sfânta simplitate a ţăranilor. Acolo se află izvoarele minunate ale certitudinilor neprihănite. Începe rătăcirea şi socotita nebunie a uriaşului profet. Familia îl înconjoară cu fiorii grijei, fricei şi compătimirii; familia lui de prim conte al pravoslavnicei Rusii.

Din această ardoare se naşte şcoala dela Iasnaia Poliana. Din această ardoare se naşte umilinţa crâncenă a lui Tolstoi, pricinuită de grea desnădejde, nihilism şi necredinţă.

Învăţătura lui, marea lui idee, începe dela un principiu de credinţă morală: *„Nu vă împotriviţi răului prin violenţă"*. Orice violenţă presupune *posesiune*: ea tinde la dobândirea bunurilor materiale şi la creşterea lor neîncetată. Orice inegalitate începe cu proprietatea. Ori „proprietatea este rădăcina tuturor relelor şi a tuturor suferinţelor: şi primejdia unei ciocniri stărue între cei care posedă cu prisosinţă şi acei care nu posedă nimic". Mai departe: proprietatea, pentru protejarea ei, îşi creează Statul, cu diferitele forme organizate ale forţei materiale: armata, justiţia, etc.: „un întreg sistem de constrângere care nu serveşte decât la ocrotirea proprietăţii" De aceea, pentrucă Statul e întemeiat pe principiul forţei, nu pe fraternitate, un om care se bizue pe etică nu trebue să se identifice cu Statul. Ceea ce-i neapărat necesar, este *revoluţia religioasă*, eliberarea fiecărui om de conştiinţă de silnicia oricărei comunităţi întemeiate pe violenţă. (pag. 94). Iar împotriva reacţiunilor Statului, Tolstoi preconizează un principiu nou care a făcut mulţi prozeliţi: *non-violenţa*. E destul să numărăm pe Mahatma Gandhi şi Romain Rolland.

* * *

Tragedia lui Nietzsche începe la vârsta de 30 ani, când sătul de savantlâcul artificial de profesor de filologie la universitatea din Basel, s'a despuiat de tot trecutul său prăfuit, şi-a aruncat toga pribegiei spre ţările de sud, devenind *un „prinţ în afară de lege"*. Locuia prin camere reci de hotel.

Trupul său plăpând se hrănea numai cu medicamente.

Nietzsche avea creierul totdeauna înfierbântat. Pe când era student, citind pe Schopenhauer, n'a putut dormi zece zile. Veronalul era singurul refugiu pentru căpătarea somnului.

Şi tocmai aici e ironia destinului. Nietzsche—omul bolnav, neurastenic, hărţuit de lipsuri, omul acesta insignifiant, să adăpostească un suflet mare, răsvrătitor, care nu cunoaşte hotare, nici adevăruri consacrate, suflet cotropitor, stâncos, de Dumnezeu sau Antichrist: Nietzsche—gânditorul.

„Eu nu sunt nici spirit nici corp, ci altceva—un al treilea lucru. *Eu sufăr în întregime, pentru tot şi peste tot*". Aşa ajunge suferinţa o condiţie a existenţei. Nu e o apologie, ci recunoaşterea unei substanţe organice, a unei ambianţe proprie desvoltării unui caz înalt omenesc şi divin creator. Iată şi justificarea suferinţei: „Durerea caută mereu să afle cauzele, pe când plăcerea e predispusă să stea pe loc şi să nu privească îndărăt. Numai durerea cea mare este liberatorul suprem al spiritului. Numai ea ne sileşte să pătrundem în adâncimile noastre din urmă". Cum se vede, Nietzsche numai aserteză adevăruri; nu le justifică ştiinţific. Adevărurile sunt ale lui proprii, trăite şi suferite. Întreaga sa gândire se învârte în jurul eului său demonic.

Un corp debil adăposteşte o flacără.
Ard şi mă mistui.
Tot ce ating se preschimbă în lumină
Şi cărbune-i tot ce las în urmă:
De sigur, sunt o flacără...

Aşa cântă Nietzsche, eroic. Nu se teme de moarte, ca Tolstoi. Nu se teme de eternitatea vieţii, nici nu se bucură. „Ceea ce primează e vitalitatea, eterna vitalitate, nu viaţa eternă". El nu năzuia să construiască din filosofie un *sistem*, ci o artă, un stil, „marele stil al moralei": Nu vrea să fondeze o nouă religie, pentrucă e convins că „religiile sunt doar nişte afaceri bune pentru oameni de rând" E sincer numai cu el însuşi. „Acolo unde încetează sinceritatea mea, începe orbirea mea; acolo unde vreau să ştiu, vreau să fiu şi sincer, adică: aspru, sever, strâmt; crud şi fără cruţare".

Şi, poate fi Zarathustra altceva decât un uragan de sinceritate, plenitudine şi singurătate? Da, singurătatea tragică şi eroica a autenticilor creatori de valori covârşitoare şi neînţelese de vreme...

Ion Bădărău

Dr. Lucian Bologa: Pedagogul Dr. Petre Şpan. *Ed. rev. „Satul şi Şcoala".*

Hotărît lucru, nouă ne lipseşte cultul oamenilor mari ai trecutului, cultul înaintaşilor. Nu ne ancorăm gândul în tradiţie, în patrimoniul de gânduri, idei şi fapte, lăsate nouă de premergătorii bravi. Trăim în incertitudine, paradox şi indecis. Goana după modă, comod, facil, frizează cu superficialitatea, cu lipsa de originalitate. Ne lăsăm orbiţi de actual, efemer şi uităm de trecut; ne situăm în haos, periculos şi zefiemisitor. Precursorii faptelor şi ideilor de altădată, fundament al prezentului, stau colbăiţi în uitare, necunoscut. N'are cine ne trezi din pornirea spre prezentul imediat, detaşat din tot ce poate fi stâlp de susţinere.

De aceea găsesc cu atât mai lăudabilă chemarea din uitare şi necunoscut. conturarea personalităţii aceluia, care pentru şcoala de dinainte de războiu, a fost un îndrăgostit al şcoalei şi un crainic al principiilor noi în pedagogie, Dr. Petre Şpan.

Omul şi *activitatea, faptele, creaţiile* pe teren şcolar, pedagogic, toate sunt redate cu mult suflet şi înţelegere de cunoscutul prof. Dr. Lucian Bologa. In cinci capitole mari: 1) *Leagănul copilăriei;* 2) *Copilul Petru;* 3) *Pe drumul învăţăturii;* 4) *La muncă ziditoare* şi 5) *Apusul,* d. Bologa a cercetat şi pătruns trecutul cultural, şcolar şi pedagogic dintr'o anume epocă şi dintr'o parte a Transilvaniei, încadrând şi polarizând totul în jurul figurei pedagogului Petru Şpan.

Este a doua *monografie pedagogică* editată de revista *Satul şi Şcoala,* după aceia tot atât de preţioasă şi de bine scrisă de d. *D. Goga: Pedagogul: V. Gr. Borgovan.*

Lucrarea d-lui L. Bologa este extrem de preţioasă şi de utilă tuturor acelora ce activează pe teren şcolar-pedagogic' Petru Şpan este pedagogul român care merită a fi cunoscut de toţi, ca un demn înaintaş. *„Un popularizator al ştiinţei pedagogice, un înţelegător profund al realităţilor dela noi şi un sincer iubitor al poporului său, pentru a cărui înălţare a muncit o viaţă întreagă, acesta a fost P. Şpan, dascălul dela Sibiu".*

Sacrificiile pe care le fac conducătorii revistei *Satul şi Şcoala,* editând cărţi de valoare, sunt mult grăitoare. Merită toate laudele şi încurajările.

* * *

Ilie I. Mirea: *„Şezători străjereşti obligatorii,* Ed. Cugetarea.

Străduinţa şi felul ingenios cum colegul Ilie I. Mirea a ştiut să alcătuiască atâtea lucrări folositoare activităţii învăţătorilor, îndeosebi pe teren extraşcolar, au fost deseori remarcate şi elogiate de noi.

In calitate de comandant străjer, de cunoscător al problemelor ce le impune străjeria, a întocmit o preţioasă lucrare: „Şezători străjereşti obligatorii", în care un vast, variat şi interesant material, artistic cultural, este aranjat cu multă pricepere, spre a fi a îndemâna comandanţilor străjeri, care sunt obligaţi să organizeze o serie de şezători străjereşti în cursul anului şcolar. Găsim şi interesante trimiteri bibliografice în legătură cu diferitele puncte din programele acestor şezători.

Indrumările de felul cum trebuesc organizate, materialul: poezii, monoloage, dialoage, cântece, jocuri, etc. pentru 13 şezători străjereşti obligatorii, sunt colecţionate în această utilă lucrare, tipărită în bune condiţiuni tehnice de ed. *„Cugetarea".*

Lucrarea colegului Mirea este precedată de o elogioasă prefaţă semnată de d. General I. Marinescu, unul din stâlpii de bază ai străjeriei.

Ca şi celelalte lucrări ale d-lui Ilie I Mirea, şi aceasta va fi căutată, cercetată şi folosită de toţi colegii, fiind utilă.

E iarăşi cazul s'o spunem, cât de răspicat, ed *Cugetarea* se întrece, zi de zi, să tipărească numai cărţi folositoare, de valoare, educative.

Florian Stănică

Marginalia:

Reabilitarea Invăţăturii. *Revista generală a învăţământului,* Noembrie—Decembrie 1938, cuprinde în afară de studiile serioase: „Artă şi omenie" de *Maria I. Gabrea,* „O vizită la şcoala Franchetti din Italia" de

I. Sulea-Firu, — şi judiciosul proces făcut învăţăturii universitare de d. prof. *Iosif I. Gabrea.* D-sa analizează incisiv această problemă a deficienţei sărguinţei la învăţătură, înregistrând la tinerii „studioşi" de astăzi o rupere a acelei solidarizări spirituale între generaţii, condiţia primordială a adevăratei învăţături. Universitnatea, cu toate că are un rol de a sluji ştiinţa, s'a constatat că nu e decât un birou de eliberare a patalamalelor deschizătoare de cariere. Războiul, chiulul naţional, lupta pentru existenţă, politicianismul, au coborât ştiinţa de pe amvonul ei universitar pe maidanul prozemilitante şi cotidiene. Studenţii de astăzi nu ştiu *ce* şi *cum* să înveţe. Nu ştiu să scoată esenţialul dintr'o carte citită. Nu au cultul adevărurilor generale fundamentale. Aceasta o dovedesc anchetele făcute personal de d. prof. I. Gabrea.

„Trebue deprins tineretul cu sforţarea continuă, zi de zi, la învăţătură. Şi pe această deprindere, se va altoi, cu timpul, cea mai de seamă virtute de care are nevoie neamul nostru: *„virtutea seriozităţii în faţa problemelor vieţii şi a continuităţii în seriozitate"*.

Aceasta trebue să ştie tineretul muncitor din această ţară. Altfel vom continua acelaşi traiu căldicel şi lipsit de importanţă, de popor slugarnic prin anticamerele umilitoare ale istoriei.

* * *

Aplicarea programei analitice. In revista *Satul şi şcoala,* Cluj. Nr. 3—4, d. prof. *Sever Stănilă* analizează ştiinţific principiile care stau la baza actuală a învăţământului primar, însemnând partea inovatoare adusă de punerea ei în aplicare. Şi în această privinţă, autorul se arată puţin sceptic. Aplicarea principiilor formulate de programă implică o multime de mijloace didactice-tehnice, de care şcoala noastră primară e complect lipsită.

Iată câteva condiţii formulate chiar de preconizatorul metodei centrelor de interes, Dr. Decroly: „Şcoala să fie aşezată într'un cadru natural, unde copilul poate rămâne zilnic atent la desfăşurarea fenomenelor naturii; Şcoala să aibă o populaţie şcolară restrânsă; localurile de şcoală să fie astfel amenajate încât sălile să fie mici ateliere sau laboratorii, cu tot mobilierul şi instrumentele necesare; personalul să aibă o *cultură generală şi profesională temeinică;* să fie clase omogene; numărul copiilor să nu treacă de 20—25 de clasă; să existe clase pentru copiii înapoiaţi".

Noi am mai adăuga *internatul şcolar* pentru mediul rural şi muncitoresc suburban.

Ce să mai vorbim de educatorii şcoalei primare? Se mai pot ei ocupa temeinic de şcoală, când au atâtea şi atâtea atribuţii anexe şi, se pare, mai covârşitoare decât preocuparea educativă?

Să mai vorbim de ucigătorul şi insipidul biurocratism care îşi face din ce în ce drum larg în şcoala noastră primară? Cât timp îi prisoseşte unui învăţător obligat a ţine zilnic trei-patru cancelarii: şcolară, premilitară, străjerească, a căminului cultural?...

* * *

Mistica tradiţiei familiare. In revista *Ramuri,* Nr. 11—12, 1938, întâlnim un studiu luminos al gânditorului nostru, d. prof. C. Rădulescu-Motru, intitulat „Educaţia pe măsura elevului".

E un principiu ventilat în literatura

pedadogică. Practica însă îl dovedeşte foarte greu de realizat.

Între copii se observă diferenţe: de sex, vârstă, constituţie, influenţa mediului geografic şi diferenţa pricinuită de *mistica tradiţiei familiare.*

În ce constă această mistică, cu care vine copilul în şcoală şi de care educatorii trebuie să ţină, în fiece moment, seamă ?

Câteva exemple. Când familia trăieşte în sărăcie, atitudinea membrilor ei faţă de viaţă va fi o atitudine sceptică, datorită muncii istovitoare fără urmări fructuoase.

Când o familie trăieşte o viaţă lesnicioasă, membrii ei vor fi încrezători şi optimişti. Când o familie trăieşte într'o gospodărie patriarhală, munca va avea un caracter *personal*, artistic, invers, când familia trăieşte în tehnica muncii organizate, munca va avea un caracter *obiectiv*, impersonal, determinată de valorile economice.

De aici rezultă acea „neîncredere fonciară" în faţa străduinţelor de activare ale şcolei. În şcoala aceasta populară elevul învaţă de nevoie, de silă, învaţă pentru şcoală. „căci viaţa este aşa cum o crede familia, şi elevul n'are curajul să încerce o schimbare".

Poate fi gonită această mistică prin convingeri raţionale ? Răspunsul d-lui prof C. Rădulescu-Motru este că numai altă mistică, mai puternică decât cea dintâi, va fi în stare s'o alunge: *mistica înnobilării muncii.* Şi aceasta nu prin vorbe, nu; ci prin fapte vii. „Copilul să simtă că, intrând în şcoală, intră într'o lume nouă de posibilităţi. În jurul lui să se desfăşoare o muncă de tehnică superioară, cum el n'a cunoscut în familia sa. Materialul didactic, laboratoarele şi atelierele, câmpurile de experienţe şi tot ce are atingere cu şcoala, să-l uimească prin bogăţia lor; să-i impună admiraţie. Aşa mistica cea veche, cu care vine el din familie, va fi înlocuită cu una nouă.

Aceasta e concluzia autorizată a unui om care şi-a închinat o viaţă întreagă problemelor de înaltă substanţă, ale spiritualităţii româneşti.

* * *

Şcoala muncii. Conducerea efectivă a revistei „Însemnări ieşene" o are d. Mihail Sadoveanu. Poate de aceea prezentarea numărului e sărbătorească. Colaborări noi, multe şi interesante, găsim în numărul pe Ianuarie 1939. Tineretul a intrat bulucu. D. Gr. T. Popa sfătuieşte într'un articol pe studenţi să nu-şi mai asasineze profesorii şi rectorii... Un studiu actual: „Marile puteri şi criza cehoslovacă", de prof. Emil Diaconescu trebue cetit. La cronică ne oprim asupra articolului „Criza învăţământului", semnat Constantin Prisnea. D-sa desbate legea învăţământului, pe care o făcuse profesorul Mehedinţi. E vorba despre „Şcoala muncii" care n'avea să mai vină, din anumite motive. Însemnăm evoluţia învăţământului din perioada elanului, caracterizată prin înmulţirea şcolilor, a profesorilor şi învăţătorilor. În 1926, numărul învăţătorilor se ridică dela 25.000 la 37.000, iar numărul şcolilor ajunge la 23.000. În vreme ce numărul şcolilor se dublează, numărul învăţătorilor creşte cu 14.000. S'au înfiinţat atunci mai multe şcoli normale. În 1919 erau 35 şcoli normale, iar în 1926 avem 101, cu 4000—4500 absolvenţi. Criza economică din 1929 a sfărâmat şi ce mai rămăsese din „Şcoala muncii". Autorul vrea ca şcoala să menţină colaborarea între munca manuală şi munca teoretică, atelierele să fie mai legate de lucrul din sălile de curs. Copilul să

dorească bucuria muncii îndeplinite. D-sa aşezând „Şcoala nouă" în mijlocul transformărilor sociale încheie că nu se poate înfăptui cu mijloace vechi. *„Şcoala muncii se va înfăptui în societatea muncii"...*

Ea există undeva, şi nu va întârzia să apară, ori câte jertfe s'ar mai cere"...

Otilia Cazimir semnează o „Jalbă lui Moş Crăciun" din care desprindem versurile:

O, Moş Crăciun,
Tot mai sărac şi tot mai bun!
M'alint şi eu la dumneata,
(Că n'are cine m'alinta).

Iată, cu adevărat, o doamnă pe care n'are cine o alinta. Şi noi care ne închipuiam lucrurile cu totul altfel!

* * *

Erasmus şi timpul nostru. Din numărul bogat în poezie, note, idei, al „Convorbirilor literare" pe Decemvrie, 1938, trebue să remarcăm trei studii substanţiale: Superioritatea „Luceafărului" lui Eminescu, (I. G. Dimitriu), Relativitate şi existenţă. (Mircea Florian) şi Erasmus şi timpul nostru. (Florin Niculescu). In studiul „Erasmus şi timpul nostru", autorul nu vrea să facă din Erasmus un profet, ci, mai de grabă, îl priveşte în ansamblul culturii europene, având două unghiuri de perspectivă: Renaşterea şi Secolul nostru. Erasmus a dus o luptă titanică nu pentru cultura de suprafaţă ci pentru cultura intensivă, calitativă. S'au împlinit, vara trecută, patru sute de ani, de când problema culturii intensive a fost magistral pusă. In ce stadiu ne găsim azi? se întreabă autorul. Mai departe, autorul distinge două curente în cultura contimporană: „curentul de stânga vede în cultură afirmarea intereselor economice-materiale, cel de dreapta continuă încă să acorde valoare ideilor, dar, angajat în luptă cu adversarul, dă frâu liber pasiunilor". Tot d-sa remarcă caracterul de suprafaţă şi într'o parte şi'n alta, dar se declară pentru ultimul curent, care „pare să aibă un fundament mai solid decât primul"... Dar, cu propriile lui dovezi, d. Niculescu se contrazice. Spune d-sa că în spiritul ideei erasmiene ar trebui înrădăcinat un echilibru al spiritului, care să înlocuiască „cultul muşchiului" din statele totalitare... Noi adăugăm: trebue să se ştie pentru binele celor ce voiesc să şi-l revendice pe Erasmus, că învăţătura erasmică întinde omului ramura blândeţii, că scopul guvernării e stabilirea păcii pe pământ. Erasmus propune să se renunţe la alianţe şi succesiuni dinastice, pentru că ele învrăjbesc şi aţâţă conflictele. El este împotriva duşmăniilor ideologice, împotriva nimicirii vieţii omeneşti.

Ori, în Europa nouă, hai să-i zicem bătrână, barbaria a împrumutat uniforma culturii. Omul de pe continent, în delirul ideologiilor felurite a pornit cruciada nesăţioaselor aventuri, având drept stindard, pumnul.

Unde este atunci fundamentul curentului al doilea, slăvit prea isbitor de d. Niculescu?

Erasmus dacă este actual, apoi actualitatea lui rămâne „Elogiul nebuniei". Voim să asistăm la întreaga comedie umană? N'avem decât să preţuim ideologia forţei, acel elogiu al nebuniei, la propriu şi la figurat.

* * *

Învăţător. Cel mai bine alcătuit număr al revistei *„Speranţa"*, a învăţătorilor din jud. Orhei, (Decemvrie, 1938) publică cea mai simplă şi mai sfâşietoare poezie din câte s'au scris despre „învăţător". Autorul ei, d *Benedict Corduneanu*, o fi vre un chinuit dascăl prin cine ştie ce hârtop basarabean.

Şi toamna asta-i şi mai tristă
Cu tuse şi cu introspecţii,
Când scuipă roşu în batistă
Şi se decolorează feţii
Şcolarii — pe ei c'o vechitură
Şi cu obraji frumoşi ca roza
Îi sorb cu'ntreaga lor făptură
Lumina şi tuberculoza.

— — —

Buletin profesional

Noua eră a învățământului popular din Basarabia

Învățământul popular din Basarabia trăiește zodii de bun augur. Aleșii ei sunt în fruntea instituțiilor în care se plamădesc plăpândele energii, hotărîtoare înălțării neamului și cinstirii țarinei de aici.

Și cât a tânjit provincia noastră, cât s'a căinat, după solii învrednicirii fiilor ei! Câtă așteptare n'a muncit-o, an cu an,—încât fața ei curată ca diminețile dela Nistru a început a se întuneca, iar în inimă a-i pătrunde, ca o veștedă otravă, amărăciunea vremii!... Feciorii ei înalți și blânzi s'au cutremurat de zile mai bune și s'au înfundat în hârtoapele uciderii voite a sfintelor năzuințe. Basarabia își îngropase, cu mâinele însetate de așteptare, zodiile.

Iată, însă, că s'a izvodit eră nouă și pentru Basarabeni. Basarabenii vrednici, singurii care cunosc ce au lăsat acasă, sunt chemați de crainicii timpului să conducă destinele provinciei lor. Și nu mai departe: aici, în școala populară, de unde se începe clădirea unui templu sufletesc aprig, pentru a înfrunta furtunile deslănțuite și asprimea arșiței.

Numărăm cu bucurie aleșii învățământului popular din Basarabia.

In fruntea școalei de aici își dau mâna conducătorii vechi ai destinelor învățământului basarabean, vred-

nicii desţelinători ai ogorului culturei poporului şi, mai ales, tineretul pregătit, competent, al cărui perspectivă, fructuos aruncată dincolo de ce au cucerit cu chinur[1] vremurile, pregăteşte imnul de glorie al înălţării şcoalei noastre populare.

Dacă munca şi autoritatea s'au înscăunat la conducerea şcoalei basarabene, ca un semn de eră nouă, nu rămâne decât ca această muncă şi autoritate să se cultive în mijlocul celei mai alese bresle: dăscălimea. Munca, munca organizată ştiinţific, munca ideal, să înzdrăvenească trupul pipernicit al şcoalei populare dela noi. Autoritatea nu se realizează decât prin muncă, prin muncă şi elite.

Elitele dăscăleşti să fie spicuite, scoase la suprafaţă, încredinţându-li-se posturi de încredere,—iată preocuparea permanentă a conducătorilor şcoalei din Basarabia. Elitele se formează prin cultură.

Să citească învăţătorimea, să studieze adânc realităţile şi problemele care vântură lumea. Orice efort, cu grijă însemnat, nu va trece gol de rod. Orice articol scris de învăţători e trecut ca notă în plus în fişa respectivă, de autoritatea superioară şcolară.

Cultură şi muncă, iată deci pilonii pe care se sprijină era nouă a învăţământului nostru popular. Cultură şi muncă, iată vrednicia şi certificatul de existenţă al învăţătorimii.

D-l D. V. Ţoni în mijlocul învăţătorilor

D-l D. V. Ţoni, Subsecretar de Stat la Ministerul Educaţiei Naţionale, a fost oaspetele Chişinăului. A venit pentru a-şi spune cuvântul din partea „Străjii Ţării", ca trimis Regal cu prilejul desvelirii monumentului celui ce-a fost Regele Ferdinand I — Intregitor de Neam.

Această manifestare românească a avut loc în ziua de 5 Februarie, într'un cadru de înălţătoare solemnitate. După cum era şi firesc, fostul preşedinte al Asociaţiei generale a Învăţătorilor din România a luat chiar dela început contact cu învăţătorimea basarabeană care i-a dat cinstea cuvenită şi l-a

înconjurat cu aceeaşi dragoste frăţească, de totdeauna.

Prilej de adâncă recunoştinţă şi dragoste neţărmurită, corpul didactic de toate gradele a ţinut ca în seara de 4 Februarie să omagieze printr'un banchet personalitatea acestui neînfricat luptător pentru cauza şcoalei naţionale.

Restaurantul „Londra" a fost transformat într'o mare de capete. Au participat peste 200 persoane: învăţători, învăţătoare, profesori şi profesoare, ofiţeri şi diferite oficialităţi.

* * *

In cuvântarea sa, D-l ministru *D. V. Ţoni* a ţinut să accentueze că se găseşte în mijlocul învăţătorilor colegi-luptători de totdeauna pentru cauza şcoalei naţionale. V'aţi adunat, spune Domnia Sa, în jurul meu dintr'o pornire a sufletului basarabean, ca să afirmaţi şi cu acest prilej solidaritatea noastră naţională. Nu putem pierde nici această frumoasă ocazie pentru a ne îndrepta gândurile noastre către Suveranul nostru care reprezintă cea mai înaltă conştiinţă de românism, voinţa cea mai hotărâtă, ca acest neam al nostru să rămână element de pace, armonie, dreptate şi cinste.

Cu icoana Regelui în inimă, suntem hotărâţi de a-i înţelege gândurile şi a-i urma poruncile.

* * *

D-l *Ioachim Arhip*, preşedintele Asociaţiei Învăţătorilor din municipiul Chişinău şi judeţul Lăpuşna evocă crâmpeie din lupta dusă de D-l ministru D. V. Ţoni, cot la cot cu învăţătorii, pentru triumful şcoalei poporului.

D-l Ion Macovei, inspector general al Ţinutului Nistru, arată că D-l D. V. Ţoni a fost şi este un adânc cunoscător al sufletului dăscălimii şi un încercat luptător pentru dreptate şi drepturile corpului didactic.

* * *

Un fapt care a şi impresionat şi a entuziasmat sufletul cald al învăţătorimii, adunată la acea masă în jurul ministrului ei, — este prezenţa E. Sale D-l Rezident Regal *Grigore Cazacliu*. Este începutul cu care noul Rezident Regal

îşi inaugurează activitatea: aceea de a scoborî în mijlocul învăţătorilor, în mijlocul acelor factori de cultură şi propovăduire care întrunesc elitele conştiinţii omeneşti: *dreptate, bunătate, solidaritate.*

In învăţătorime, Regele şi neamul întreg îşi pun mari speranţe, fiindcă dela ea se aşteaptă spor, se aşteaptă restabilirea unui echilibru social şi moral, se aşteaptă progres.

Iată de ce prezenţa în mijlocul dăscălimii a D-lui Rezident Regal Grigore Cazacliu a umplut de bucurie sufletul învăţătorimii, revărsând în fiinţa ei impresia unei adânci înţelegeri.

Situaţia şcoalei primare în judeţul Lăpuşna

In cursul anului şcolar 1937—8 în judeţul Lăpuşna şi în municipiul Chişinău au frecventat şcoala un număr de 27.869 elevi, din 44 962 elevi înscrişi. In vârstă de şcoală au fost 115.882 elevi. Au rămas deci în afară de şcoală 88.013 elevi, adică 76%. E o cifră alarmantă, care trebue să dea de gândit autorităţilor superioare.

In total, există în judeţul Lăpuşna şi municipiul Chişinău 297 şcoli primare, dintre care 251 au localuri proprii, restul fiind adăpostite în localuri închiriate. In mediul rural, din 268 şcoli numai 145 posedă mobilierul necesar, 123 şcoli utilizând un mobilier improvizat, iar elevii chinuindu-se, în genunchi, pe la ferestre sau pe duşumea.

Prefectura judeţului a pus în construcţie 14 localuri noi de şcoală. Nu sunt însă bani. S'a alocat numai suma de 500.000 lei care ar ajunge de abia pentru 5 - 6 şcoli. Trebueşte pentru construirea noilor localuri de şcoală cel puţin suma de 3 milioane lei, iar pentru mobilier (21.000 bănci) suma de 950.000 lei. De unde vor fi luaţi aceşti bani? Când se va proceda la înzestrarea satelor cu şcoalele care le trebuie? Iată două grave întrebări pe care viitorul le va deslega.

Pensiile învățătorilor

1. Învățătorii definitivi cu 15 ani serviți având 2 gradații, primesc pensie în București 1440, față de lei 3153, iar în comunele rurale lei 1148 față de lei 2196.

2. Cu 18 ani serviți, primesc în Capitală lei 1955, față de 3818, iar în comunele rurale lei 1569 față de lei 2719.

3. Cu 20 ani serviți, învățătorii gr. II cu 3 gradații primesc în Capitală lei 2641, față de 4316 după legea veche, iar la sate lei 2063 față de 3197.

4. Cu 22 ani serviți, învățătorii gr. I cu 4 gradații primesc în Capitală lei 3908, față de 5292 după legea veche, iar în comunele rurale lei 3140, față de 4074 lei.

5. Cu 25 ani serviți, gr. I cu 4 gradații, vor primi pensie în Capitală lei 4681, față de 6187; în orașe capitale de județ lei 4112 față de 5574, iar la sate lei 3708 față de 4913 lei, după legea veche.

6. Cu 28 ani serviți învățătorii gr. I cu 5 gradații lei 5739 față de 6446 în Capitală; lei 5007 față de 5846 în capitale de județ; lei 4619 față de 5200 în comunele rurale.

7. Cu 30 ani serviți, înv. gr. I cu 5 gradații, în Capitală, lei 6280 față de 7345; lei 5469 față de 6707 în capitale de județ și lei 5052 față de 6012 în sate.

8. Cu 32 ani serviți, gr. Ic u gradația 6-a (primită 3 luni, dela 1 Aprilie 1938), lei 6753 față de 7741 în Capitală; lei 5895 față de 7080 în capitale de județ și lei 5440 față de 6366 în sate.

9. Cu 35 ani serviți, gr. I cu 6 gradații, în Capitală, lei 7393 în loc de 8078; lei 6454 în capitalele de județ în loc de 7411; lei 5956 în comunele rurale în loc de 6667 lei.

O secție a învățământului primar pe lângă Școala normală superioară

Cu prilejul sărbătoririi profesorilor ieșeni pensionați, ce a avut loc în ziua de 29 Ianuarie a. c. la Iași, d. ministru Petre Andrei a declarat că M. S. Regele a aprobat ca la

şcoala normală superioară să se înfiinţeze şi o secţie a învăţământului primar.

Dintre absolvenţii acestei secţii se vor recruta organele de control şi directorii de şcoli.

Nu putem decât saluta cu sufletul plin de târzie şi entuziastă bucurie această declaraţie, pe care am dori-o cât mai curând tradusă în fapt, ea fiind reflexul acelui vis de aur pentru care au militat şi militează încă, în congresele şi publicaţiunile lor, Asociaţiile învăţătoreşti *).

*) La închiderea ediţiei primim ştirea că M. S. Regele a semnat decretul de lege prin care se autorizează înfiinţarea acestei secţiuni pe lângă Şcolile Normale superioare.

Reorganizarea revistei „Şcoala Basarabeană"

In şedinţa dela 14 Ianuarie 1939, Comitetul Asociaţiei învăţătorilor din jud. Lăpuşna, în urma memoriului întocmit de redacţia revistei, în urma îndrumărilor date de d. inspector şcolar Vladimir M. Neaga a aprobat ca, începând cu luna Ianuarie 1939 revista „Şcoala Basarabeană":

a) să fie tipărită pe hârtie nesatinată vărgată, de $^{35}/_{1000}$;

b) să apară lunar, afară de lunile Iulie şi August;

c) fiecare număr să conţină 64 pagini;

d) pe lângă redactorii revistei, d-nii: *Ion Bădărău* şi *V. Luţcan*, se institue un comitet de lectură compus din d-nii: *Vladimir M. Neaga*, inspector şcolar; prof. *N. Dragomir*; *I. Arhip*, preşedintele Asociaţiei învăţătorilor din jud. Lăpuşna; *D. Barbu* revizor şcolar;

e) în revistă se vor publica articole de cultură generală şi profesională, autorii având grijă să-şi plătească singuri clişeele.

REDACŢIONALE

Colaboratorii revistei sunt rugaţi a-şi semna deplin articolele. Nu se admit iniţiale sau pseudonime, necomunicate redacţiei.

* * *

D-ra Eug. M. e rugată deci să-şi comunice de urgenţă numele întreg. Schiţa trimisă, admirabilă.

La tipografia

„DREPTATEA“

Str. Alexandru cel Bun (Palatul Primăriei) Chişinău

Se află de vânzare toate registrele necesare stolurilor străjereşti

Domnii colegii sunt rugaţi a le procura numai dela această tipografie

UN COMPLECT DE 14 REGISTRE A 100 FILE FIECARE, LEGATE IN SCOARŢE, COSTĂ NUMAI

Lei 320

Comenzile se primesc şi contra ramburs

„ŞCOALA BASARABEANĂ"

Apare lunar, afară de lunile Iulie şi August

REDACŢIA ŞI ADMINISTRAŢIA:
„Casa Învăţătorului", str. I. C. Brătianu, Nr. 87-a
CHIŞINĂU
Telefon 1839

Manuscrisele nepublicate nu se înapoiază

ABONAMENTUL ANUAL:

Învăţătorii din judeţ şi municipiu . . . . . lei 100
„ „ alte judete . . . . . lei 120
Instituţiile . . . . . lei 200